

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER-BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANÇAIS



Thèse de doctorat en didactique

THEATRE ET ENSEIGNEMENT -APPRENTISSAGE DU FLE
LE « LUDICO-ACTIONNEL » POUR L'INSTALLATION D'UNE
COMPETENCE DE PRODUCTION ORALE

Cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne, collège ' Karnif El Djamai' Bordj Bou
Arreridj

Présentée par

BOUMOKRANE Amira

Sous la direction du

Pr. MEKHNACHE Mohammed

Membres du jury :

Pr. DAKHIA Abdelouahab	Président	Université de Biskra
Pr. MEKHNACHE Mohammed	Rapporteur	Université de Biskra
Pr. MANAA Gaouaou	Examineur	Centre universitaire de Barika
Dr. MOUSTIRI Zineb	Examineur	Université de Biskra
Dr. GUERID Khaled	Examineur	Université de Biskra
Dr. FAID Saleh	Examineur	Université de M'Sila

Année universitaire : 2020/2021

Dédicace

Je dédie ce travail à mes parents, la source de mes efforts, ceux qui se sont toujours sacrifiés pour me voir réussir, que Dieu les protège.

A mon frère Abedelatif et mes sœurs: Nassima, Wahiba et Wassila, à mes beaux frères, mes nièces et mon neveu, je dédie ce travail dont le grand plaisir leur revient, pour leurs conseils, aides et encouragements.

Aux personnes qui m'ont toujours aidée et encouragée, celles qui m'ont accompagnée durant mon chemin d'études supérieures, à mes collègues et mes amies.

Merci d'avoir cru en moi et de m'avoir soutenue durant ces années de préparation.

Remerciements

En tout premier lieu, je remercie le bon Dieu, tout puissant, de m'avoir donné la force pour survivre, ainsi que l'audace pour dépasser toutes les difficultés.

J'offre de sincères et chaleureux remerciements à mon directeur de thèse Pr MEKHACHE Mohammed, professeur à l'université Mohamed KHIDER de Biskra. Le mérite d'une thèse appartient certes à l'auteur, mais également à son directeur qui l'encadre. Dans mon cas, mon encadreur a été d'un soutien et d'une attention exceptionnels. La confiance qu'il m'a accordée m'a permis d'accumuler des expériences professionnelles marquantes qui font de moi une personne grandie.

Je remercie chaleureusement monsieur DAKHIA Abdelouehab de l'université de Biskra, et monsieur MANAA de l'université de Batna, de m'avoir tant aidée dans la réalisation de ce travail. Un grand merci aussi à monsieur REBIH Ammar pour sa grande disponibilité et ses nombreux conseils durant la rédaction de ma thèse.

Je remercie aussi monsieur BOUFALA Cherif, mon directeur de collège 'KARNIF EL DJEMAI' pour son soutien et son encouragement.

Je remercie mon inspecteur monsieur BOUGUERRA Abdelkader pour son encouragement et sa compréhension.

Je remercie monsieur AMEUR Azzedine et madame CHIKHI Nadjat pour leur aide et leurs conseils inestimables.

Je remercie les membres de jury d'avoir accepté d'évaluer le présent travail.

Enfin, je remercie tout le staff administratif de la faculté des lettres et langues de l'université de Biskra ainsi que tous mes collègues et responsables de l'université de Bordj Bou Arreridj.

Sommaire

Dédicace
Remerciement
Introduction générale
Première partie : Cadre théorique et conceptuel.
Chapitre I : La place de l’oral dans le temps et dans l’espace.
Chapitre II : Pratiques orales en classe de FLE
Chapitre III : L’apprentissage de l’oral par l’action
Chapitre IV : L’action théâtrale pour dédramatiser l’oral
Deuxième partie : Cadre pratique
Chapitre I : Méthodologie et instruments de recherche
Chapitre II : Déroulement de l’expérimentation
Chapitre III : Analyse et interprétation des données
Chapitre IV : Difficultés, utilités et limites de la recherche.
Conclusion générale
Sources bibliographiques
Annexes
Table des matières
Résumé

Liste des tableaux

Tableau	Intitulé	Page
1	Principes de la méthode directe	21
2	Répartition des enseignants	124
3	Plan des apprentissages	136
4	Tableau comparatif indiquant l'harmonie entre le langage verbale et le langage non verbal durant la première et la dernière mise en scène	178
5	Tableau comparatif indiquant le degré de motivation et d'affectivité lors de la première et la dernière mise en scène	181
6	Tableau comparatif indiquant la place de l'apprenant au sein du groupe de travail et sa relation avec ses pairs	183

Liste des figures

Figure	Intitulé	Page
1	Lien interactif	20
2	Les quatre nouveautés du CECRL	73
3	Comparaison entre les objectifs de l'APC et les objectifs de la PA	74
4	Niveaux de communication théâtrale	103

Introduction générale

*" Il est encore plus facile de
juger de l'esprit d'un homme par
ses questions que par ses réponses"*

G. de Lévis

Introduction générale

« Dis-le moi et je l'oublierai; Enseigne-le moi et je m'en souviendrai; Implique-moi et j'apprendrai ».

Benjamin Franklin

Dans un monde en constante évolution et ébullition, il est devenu essentiel de réviser certaines pratiques de l'école. Conçue comme étant un lieu de rencontres et de partages, l'école devrait être aussi un lieu favorisant l'apprentissage du vivre ensemble où *«l'individu doit développer des attitudes et des comportements pour pouvoir vivre avec les citoyens du monde»*¹ (référentiel général des programmes, 2009, p.17)

Il était donc impératif d'opter pour des réformes éducatives de fond, celles qui répondent aux exigences imposées par un nouvel ordre social et mondial. C'est ainsi que l'enseignement-apprentissage de la langue française en Algérie a connu des changements importants au cours de ces dernières années. Les changements effectués sont principalement liés à l'apparition de nouvelles approches et méthodologies d'enseignement de la langue française. Cela avait bel et bien incité les pédagogues à mettre à jour les modalités d'enseignement, les programmes ainsi que les pratiques pédagogiques. Il était donc impératif de se dissocier des anciennes méthodologies lentement déployées en classe.

En effet, depuis des années, les méthodologies traditionnelles gouvernèrent le champ pédagogique en donnant à la grammaire et à l'écrit le statut le plus valorisé par rapport à l'oral. Or, avec l'avènement des nouvelles méthodologies d'enseignement des langues, l'oral avait finalement trouvé sa place dans l'école et avait commencé progressivement à gagner de l'ampleur. De ce fait, l'objectif était de faire apprendre aux apprenants à parler et à communiquer afin de s'imprégner de la culture de la langue en question. L'apprenant développe ainsi sa compétence culturelle et pragmatique à travers tout ce qui est linguistique.

Ces trois compétences devraient être installées chez tous les apprenants afin qu'ils s'en servent dans différentes situations de leur vie quotidienne, commençant par celles existantes au sein de la classe. Cela nous a motivée en premier lieu à établir une réflexion profonde sur la

¹ Les noms d'auteurs cités dans le texte renvoient à la bibliographie en fin de thèse.

nouvelle perspective dite « actionnelle » et sur les modes d'acquisition et d'appropriation des langues étrangères ainsi que leur processus de mise en place en classe.

Selon le Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECR), l'apprentissage par l'action en classe est basé initialement sur des tâches communicatives, l'objectif étant de former un acteur social et à intégrer ses acquis dans des pratiques langagières quotidiennes.

Dans ce modeste travail, nous allons focaliser notre vision d'étude analytique sur les difficultés et les lacunes que rencontrent les apprenants en matière d'expression orale.

D'après les recherches et les constats faits sur notre champ d'étude et d'observation, nous avons pu déduire quelques difficultés chez les apprenants, citons entre autres :

- Les apprenants n'ayant pas un vocabulaire suffisant pour s'exprimer aisément dans des situations (questions- réponses).
- Une mauvaise prononciation pour quelques apprenants n'ayant pas l'habitude de s'exprimer et produire des phrases complètes et correctes.
- Le blocage enregistré chez certains apprenants étant influencés par la langue maternelle ainsi que quelques difficultés observées sur le plan psychologique.

Ces constats seraient potentiellement suffisants pour en faire notre objet d'étude et pouvoir par la suite proposer des activités de remédiation et de renforcement linguistique, ce qui nous permettra d'accéder progressivement à une approche ludico-actionnelle permettant de mettre en exergue les capacités communicatives des apprenants avant et pendant l'action de leur apprentissage par les tâches.

En effet, prendre la parole en classe de français langue étrangère (dorénavant, FLE) demeure aujourd'hui la préoccupation majeure de nombreux didacticiens et pédagogues, ces derniers essayent constamment de rendre l'apprenant comme un acteur social actif à travers sa maîtrise de la langue ainsi que son interaction langagière avec ses pairs ou son entourage.

Parmi les trois domaines constitutifs de la maîtrise de la langue que sont le : dire / lire/ écrire, la place et l'enseignement du 'dire' restent à construire. En effet, dans la perspective actionnelle, l'idée est que pour apprendre une langue, il faut la rendre social en l'utilisant dans différentes situations de la vie courante. En outre, prendre la parole, donner son avis, argumenter, plaider, défendre, sont autant de compétences nécessaires pour communiquer avec l'autre. De ce fait, la compétence communicative s'applique parfaitement dans le cadre des activités théâtrales,

là où l'élève apprendra la langue orale non seulement par le biais de la communication mais aussi par l'action ; perspective actionnelle.

Dans cette thèse, nous mettons l'accent sur les problèmes que rencontrent les apprenants au cours de leur apprentissage de la production orale ainsi que les moyens à mettre en œuvre en classe de FLE pour développer leurs habilités langagières, les questions qui se posent sont nombreuses :

- 1- Quel est le statut de l'oral en classe de langue (2ème année moyenne) en contexte algérien ?
- 2- La perspective actionnelle existe-t-elle vraiment dans les programmes scolaires ?
- 3- Les enseignants du FLE au collège sont-ils conscients de l'importance de la perspective actionnelle et son rôle dans l'amélioration des pratiques verbales des apprenants ?
- 4- L'introduction des activités théâtrales en classe de FLE va-t-elle aider les élèves à prendre la parole et à communiquer ?
- 5- La communication à travers la pratique théâtrale permet-t-elle d'acquérir d'autres compétences en classe de FLE ?

Ces questionnements et bien d'autres nous amènent à formuler la problématique de recherche, à savoir l'intégration des principes de la perspective actionnelle en classe de FLE à travers l'adaptation de l'acte théâtral aux besoins langagiers des apprenants, et ce, en vue de l'installation efficiente de la compétence de production orale.

Les textes officiels annoncent clairement que, la mission prioritaire de l'enseignement des langues vivantes d'une manière générale et de la langue française d'une manière particulière est le développement de la compétence communicative. De ce fait, selon (Perrenoud, Ph, 2000, p 5) le concept de compétence signifie : *«La manière dont un individu mobilise de telles capacités (cognitives) et diverses autres ressources cognitives dans des situations complexes, qui exigent l'orchestration de multiples opérations pour résoudre un problème, prendre une décision, conduire une activité, etc.»*

Nous constatons, à travers cette définition, que le concept de compétence est lié à celui d'action, de l'effectuation des tâches, et à la sélection des ressources permettant de réaliser une action finalisée, Dans ce cas, la compétence communicative ne consiste pas seulement à apprendre des règles grammaticales ou des listes de mots mais également savoir les mobiliser pratiquement, car c'est par l'agir que l'apprenant trouve du sens à son apprentissage. Or, l'activité théâtrale rend possible l'agir, Dans son livre « Le corps, la voix, le texte ». Gisèle

Pierra rappelle que *«le mot théâtre est à entendre également dans le sens grec de drama, c'est-à-dire action»* (Pierra, G, 2006, p 32)

Auparavant, les activités théâtrales occupaient une place importante en classe de FLE et étaient le moyen le plus adéquat pour faire parler les apprenants, ces derniers trouvaient du plaisir quand ils apprenaient la langue en s'amusant. Aujourd'hui le théâtre, art de la parole, qui se manifeste à travers le dialogue est souvent absent dans la réalité de la classe. Par conséquent, les apprenants ont souvent du mal à s'exprimer et à communiquer.

Les hypothèses retenues pour mener notre enquête sont les suivantes :

- Puisqu'on s'adresse à des jeunes apprenants qui débordent d'imagination et de talent, nous pensons que la mise en scène des activités ludico-actionnelles comme « le théâtre » pourrait développer leur compétence d'expression orale à partir d'un moment d'équilibre entre la tension et la détente.
- Le théâtre pourrait être exploité à des fins éducatives qui se rapportent au programme en concevant une démarche pédagogique qui comblerait les lacunes langagières et verbales des apprenants.

Face aux difficultés qu'impose la langue française en classe de FLE en matière de l'oral, les enseignants cherchaient une meilleure méthode pour faciliter son enseignement et arriver à surmonter les problèmes liés à la prononciation, au rythme, à l'intonation, et d'autres qui sont liés à la compréhension(en situation interactive) et à la grammaire de l'oral.

Dans le domaine de la pédagogie, la meilleure méthode à adapter est celle qui prend en considération le profil des apprenants ciblés ainsi que leur adaptation aux différentes activités présentées, ces activités ont un impact plus au moins important sur la compétence communicative des apprenants. Les enseignants, à leur tour, doivent admettre que l'apprentissage de cette compétence est une question fondamentale dans la réussite. V. Houdart-Merot (1992, p. 98) affirme que *«l'aisance à l'oral, la faculté de communiquer, d'argumenter à l'oral est un facteur essentiel de réussite sociale et professionnelle et qu'à l'inverse, l'absence d'apprentissage de l'oral explique bien des échecs.»*

Durant notre présence au collège, nous avons pu remarquer que les apprenants débordent d'imagination , d'énergie et de talents artistiques mais qui malheureusement ne sont pas exploités dans le sens éducatif, raison pour laquelle nous avons pensé à une méthode qui consiste

à mettre en jeu la créativité de l'apprenant et l'engager dans l'imaginaire pour développer des compétences communicatives et culturelles.

L'objectif est de proposer d'autres activités pédagogiques ayant un caractère ludique et actionnel. Nous souhaitons nous libérer des manuels qui proposent souvent des activités plus ou moins lacunaires à des apprenants ayant des capacités langagières assez limitées. Notre ambition est de favoriser l'apprentissage de l'oral en lui accordant le statut qu'il mérite. Nous proposons, pour ce faire, des activités théâtrales que nous jugeons plus appropriées aux apprenants étant donné qu'elles correspondent aux principes de la perspective actionnelle, ceux qui favorisent la prise de parole à travers la réalisation des tâches éducatives.

En tant qu'enseignante du FLE, étant confrontés à la pratique quotidienne de la classe, il nous est paru utile de ne pas rester insensible à l'égard de l'oral tout en visant les objectifs suivants :

- 1- Valoriser l'oral en accordant une place aux activités ludiques telles que les pratiques théâtrales.
- 2- Sensibiliser les enseignants sur l'importance de l'oral à travers la mise en scène des textes écrits.
- 3- Prévoir pour la classe une pédagogie basée sur l'expression théâtrale comme un moyen d'amélioration de la compétence verbale.
- 4- Développer des interactions plus efficaces d'un point de vue communicatif.

Le paradigme adopté pour la recherche est le qualitatif étant donné qu'il constitue une réflexion sur la pratique. En effet, la réalité du terrain est constituée non seulement de faits observables mais aussi de signifiés élaborés à travers l'ensemble des interactions des sujets en question.

Dans cette recherche, nous allons opter pour une méthodologie qualitative basée sur la description contextuelle qui garantit l'intersubjectivité dans le captage d'une certaine réalité, nous souhaitons à travers cette approche, construire des théories pratiques décrivant la réalité du terrain.

Nous pouvons décrire cette recherche comme une recherche-action dont l'objectif général est de pouvoir donner des réponses à la problématique d'étude en nous basant sur l'expérimentation ; cette dernière permet à l'enquêteur d'intervenir, d'explorer et d'appliquer les méthodes d'enseignement qu'il juge nécessaires afin d'approfondir les données recueillies.

La recherche-action donne la possibilité de vivre l'expérience au plus près, d'explorer et de décrire la réalité du terrain pour en tirer des conclusions relatives au thème choisi.

L'exploratoire permet de formuler des techniques et des méthodes destinées aux professeurs de FLE pour qu'ils puissent les intégrer au cours des représentations théâtrales.

Le descriptif facilite l'accès aux analyses quantitatives sur les échantillons représentatifs de la population étudiée et de dégager les facteurs positifs et négatifs qui interviennent au cours des apprentissages de la production orale.

Cette thèse inclura quelques outils de recherche qui facilitent la cueillette des données, elle aide également à mieux structurer et enrichir les informations obtenues pour pouvoir trouver des solutions aux difficultés envisagées.

Nous allons opter pour les enregistrements audio-visuels, l'entretien, les enquêtes par échantillonnage, l'observation directe et l'observation du terrain. Chacun de ces instruments a une fonction spécifique, dont l'objectif principal est d'arriver à une analyse évolutive de la recherche et d'ouvrir d'autres perspectives d'étude. Or, Pour garantir plus d'objectivité, nous allons procéder à une analyse des enregistrements audio-visuels et des entretiens établis.

Nous considérons donc la méthode expérimentale comme une technique directrice qui va nous mener à la réalité des apprentissages de l'oral dans une classe de FLE, et comment l'approche par action pourrait servir la mise en place de l'activité théâtrale afin de favoriser une bonne production de l'oral pendant la mise en scène.

Notre thèse comportera deux parties principales. Dans une première partie, qui est une partie théorique, nous présenterons les concepts clés constituant la thématique de notre travail de recherche, elle se compose de quatre chapitres qui se succèdent respectivement. *Le premier chapitre* montrera la place de l'oral dans le temps et dans l'espace. Nous évoquerons également le statut de l'oral dans les nouveaux programmes scolaires algériens du cycle moyen.

Le deuxième chapitre mettra en évidence le type de l'oral à enseigner en classe de FLE ainsi que ses spécificités et les typologies de l'interaction verbale.

Le troisième chapitre consistera d'aller de la compréhension de l'oral à la production langagière de l'oral, c'est une étape prépondérante qui enchaîne le premier et le troisième chapitre, il vise à faire une étude comparative entre l'approche communicative et la perspective actionnelles dans une classe de FLE.

Le quatrième chapitre abordera le thème de théâtre et ses particularités linguistiques, langagières, psychologiques et culturelles ainsi que sa relation avec le développement des compétences orales et communicatives des apprenants.

La deuxième partie sera consacrée au cadre méthodologique, à travers lequel nous pourrions préparer des situations de mise en scène d'un jeu théâtral en classe, cette phase se compose de quatre chapitres. *Le premier chapitre* annoncera la méthodologie de la recherche ainsi que les instruments appliqués pour mener à bien notre enquête.

Le deuxième chapitre présentera en détail notre démarche expérimentale et la stratégie de recherche suivie. Nous commençons par la présentation de notre entretien semi-directif, ce qui nous permettra de vérifier la validité de notre hypothèse, nous allons par la suite concevoir une séquence didactique dédiée à la théâtralisation des fables, puis il convient de mettre en pratique toutes les notions théoriques évoquées, et ce, sous forme de saynètes.

Le troisième chapitre concernera la présentation, l'analyse et l'interprétation des données. Pour mesurer le degré de réussite ou d'échec de l'activité théâtrale, il nous a paru utile de procéder à une analyse des pratiques verbales et comportementales des apprenants au cours de la mise en scène des textes de théâtre, l'ensemble de ces pratiques se manifestent à travers 'la communication orale interpersonnelle', cela nous a permis d'identifier le lien entre l'action théâtrale et la production orale. Les résultats de cette analyse seront explicités et synthétisés sous forme d'apports de l'expérimentation.

Le quatrième chapitre évoquera les difficultés rencontrées, les limites, l'utilité et les perspectives de la recherche.

Le présent travail est interdisciplinaire, linguistique, psychologique, etc. qui vise à introduire une pratique « ludico-actionnelle » en classe de FLE. L'objectif principal de cette étude est de montrer que le théâtre « art de la parole » peut être exploité à des fins éducatives.

Première partie:

Cadre théorique et conceptuel

*“La conscience est la lumière de
l'intelligence pour distinguer le bien du
mal ”*

Confucius

Chapitre I:

La place de l'oral dans le temps et dans l'espace

Introduction

L'enseignement de l'oral constitue aujourd'hui l'objectif principal de tout enseignement-apprentissage du FLE et demeure la préoccupation majeure de nombreux pédagogues et didacticiens. A cet effet, (Cuq, 2003, p.303) explique que

La composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE. De fait l'enseignement –traduction, fondé sur des modèles écrits, se prête mal à l'exercice de compétence orale et ce n'est qu'à partir du moment où les fondements de cette approche ont été critiqués dans les méthodes directes puis audio orales, que la place de l'oral a été réellement problématisée, au point de passer parfois au premier plan.

De son côté, Sophie Moirand (1982, p.188) stipule que : « *Dés les années 60, les projets didactiques envisageaient d'enseigner aux apprenants à communiquer en langue étrangère* »

Dans les programmes scolaires algériens, l'oral précède l'écrit ; or, on ne peut pas écrire sans passer par l'oral et vice versa. Selon Halte et Rispaïl (2005, p.12), «*la façon la plus répandue de penser l'oral, a été et continue souvent à être contrastive: l'oral est référé à l'écrit*». De ce fait, une place importante est accordée à l'oral où l'apprenant est appelé à développer diverses stratégies d'écoute (de compréhension) et de production orale, l'objectif étant d'interagir dans différentes situations de la vie courante.

L'apparition de nouvelles méthodologies en didactique du FLE vise l'amélioration de la pratique enseignante, à savoir, l'application des activités favorisant l'installation des compétences langagières et communicatives, De plus, les activités proposées doivent être en conformité avec l'approche adoptée par les concepteurs des programmes et manuels scolaires.

La dimension orale est valorisée à l'école, et ce, vu son rôle et sa place au sein des différentes méthodologies. L'objectif principal des approches qui en découlent est de former un apprenant capable de comprendre des textes oraux tenant compte des contraintes de la situation de communication.

Cependant, il est important de connaître la place de l'oral dans l'enseignement, il convient donc de cerner sa définition et sa position au sein de chacune des méthodologies d'enseignement du FLE.

I. LA PLACE DE L'ORAL DANS LES DIFFERENTES METHODOLOGIES

L'oral est un objet attrape-tout, selon Halte Et Rispail (2005, p.12) : « *L'oral a été depuis longtemps considéré comme un non objet, ni didactique ni pédagogique que l'on n'utilisait pas dans l'enseignement. Cependant, l'oral est aujourd'hui un domaine pas clairement identifié où l'on emmène avec soi ses préoccupations et que l'on a du mal à comprendre.* »

La composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement du FLE, et ce, depuis l'apparition des premières méthodologies d'enseignement, celles qui se basent essentiellement sur la lecture et la traduction des textes littéraires, l'oral était problématisé dans les méthodologies qui en suivent pour qu'il commence progressivement à gagner sa place dans l'enseignement du FLE.

A- La méthode naturelle

Les concepteurs de cette méthode confirment que toute acquisition ne se fait pas d'une façon spontanée mais par l'expérience venant de la vie et du milieu. L'élève apprend la langue en l'exerçant en tant que producteur de langage, il procède au tâtonnement expérimental et l'expression libre à partir de ses essais, analyse et émission d'hypothèses en langue étrangère. En outre, la méthode naturelle n'est une méthode que lorsqu'elle s'inscrit dans une relation d'enseignement, c'est-à-dire entre un «professionnel», généralement natif de L2 et un ou plusieurs élèves ayant le désir ou l'obligation d'apprendre cette langue (Besse, 1985, p. 24)

L'élève intègre ses savoirs et savoir-faire linguistiques par le biais des voies qui lui sont propres. Ainsi, au cours de son apprentissage, il construit son interlangue, et ce à partir de ses expériences, cette langue se développe pour se rapprocher au fur et à mesure de la langue cible.

Dans le même ordre d'idée, la méthode naturelle cherche à reproduire en salle de classe la façon «naturelle» dont l'enfant acquiert sa langue maternelle. La méthode axée sur la compréhension préconise une compréhension orale (pour ce qui est de l'oral) globale silencieuse de la langue-cible avant de passer à la production orale, faisant penser à l'image de l'enfant qui écoute longtemps avant de parler (Lapointe, 1993).

En effet, la question principale de tout enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est celle de comment et pourquoi communiquer en langue étrangère en classe de FLE. Quand l'élève trouvera la réponse à cette question, il apprendra aisément la langue étrangère.

L'enseignant, quant à lui, doit opter pour des activités authentiques, inspirées de la vie courante des élèves, il choisit celles qui permettent le déploiement des procédés et réseaux de

communication. Ce genre d'activité pourrait induire le processus d'apprentissage. Pour cela plusieurs activités sont proposées :

- La correspondance.
- L'enquête.
- Le texte libre.
- Le journal de classe.
- L'exposé.
- Le débat.

L'oral se situe en amont des compétences à installer chez l'apprenant, l'objectif étant de socialiser les pratiques de communication pour assurer la motivation ainsi que l'expression personnelle.

L'objectif des cours présentés c'est les échanges et la communication avec autrui. Dans ce sens, une importance capitale est accordée au contenu du message au détriment de sa forme linguistique, qui n'était qu'un outil permettant l'émission et la compréhension du message.

Pour comprendre le sens d'un message oral, l'élève doit l'analyser afin de découvrir son contenu, ainsi, les supports iconographiques, les gestes, les mimique, etc., donnent accès aux sens du message, cela ne se réalise qu'à travers l'analyse comparatives des langues pour émettre des hypothèses de sens.

Cette démarche implique la mise en place d'une situation dialogale entre les élèves et l'enseignant, pour assurer cette communication. L'enseignant doit suivre une démarche qui vise la découverte du sens :

- Visualisation et lecture globale du support présenté.
- Analyse et exploitation approfondie du support par tâtonnement.
- Discussion en langue étrangère du sens global avec les élèves.

L'objectif de cette démarche est de générer la motivation chez l'élève en insérant des pratiques socialisées communicatives qui servent à motiver l'expression personnelle.

Le but principal du cours de la langue de type Freinet est la communication entre paires. Une grande importance est en outre accordée au contenu du message à transmettre, pensant que c'est le contenu qui motive l'apprenant à maintenir une conversation, soulignant que le recours à la méthode naturelle vise en particulier l'insertion des pratiques du milieu externe dans la vie scolaire en classe, autrement-dit, détruire la barrière qui existe entre la vie scolaire de l'apprenant et sa vie extrascolaire qui se trouve hors des murs de la classe.

La suppression des hiatus entre la vie et l'école offre à l'élève la possibilité d'être acteur de son propre processus d'apprentissage en intensifiant ses intérêts et sa motivation personnelle.

L'oral dans ce cas est utilisé d'une façon naturelle et contextuelle, l'enfant, dès son plus jeune âge actualise ses potentiels cérébraux. En effet, tout être humain, au cours de sa vie reçoit de la part du milieu dans lequel il est imprégné, une multitude de stimuli, et toute sorte de stimulus est transformée en savoirs, savoir-faire et compétences, provoquant ainsi, consciemment ou inconsciemment, des réactions (rétroactions, actions, pro actions) : ceci révèle le fonctionnement naturel du cerveau.

Le fonctionnement naturel de l'intelligence humaine, donne accès à l'apprentissage, et ce, en transformant les informations en connaissances utilisables qui seront stockées dans la mémoire et pouvant évoluer progressivement par le biais de l'expérience.

L'oral est acquis progressivement par ce même facteur de l'expérience. Les informations retenues sont stockées dans la mémoire à longue ou à court terme, puis, elles seront actualisées quand l'individu est face à une situation provocante, permettant ainsi la mobilisation des savoirs, savoir-faire ou compétences. Or, cette mobilisation s'applique dans des conditions bien déterminées, faisant appel à un bain linguistique avec lequel l'apprenant entre en contact direct ; cela nécessite des conditions telles que :

- Utilisation de disques véhiculant des textes et des chansons.
- Dessins et jeux dramatiques.
- Visualisation des bandes.
- Utilisation des magnétos au cours des travaux d'atelier.

L'expression orale s'améliore et s'élabore par le biais des contributions communes pour pouvoir surmonter ensemble les mêmes difficultés rencontrées.

Toutefois, la pratique de l'oral en classe, se fait d'une façon artificielle ; même si la progression individuelle est considérée comme naturelle, il est envisageable que les apprenants n'aient pas le potentiel de se servir de la langue étrangère.

Vu les inconvénients de la méthode naturelle, liés principalement à son caractère artificiel, d'autres méthodes ont vu le jour pour combler les lacunes et autres insuffisances de cette méthode.

B- La méthodologie traditionnelle

Historiquement, la méthodologie traditionnelle est « *héritée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), basée sur la méthode dite de grammaire-traduction et en usage général dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du 19^e siècle.* » (Puren, 1988, p. 23).

On parlait de « méthode classique, celle de la grammaire, du dictionnaire et de la traduction; la méthode usuelle ou méthode grammaticale et de traduction; la vieille méthode de traduction et de grammaire » (Puren, 1988, p.22).

La méthodologie traditionnelle se base sur les principes théoriques inspirés de la langue, la culture ainsi que de l'enseignement-apprentissage.

La langue est présentée comme un ensemble de règles et d'exceptions observables régissant sa structure phrastique et textuelle. Elle a une forme et un sens permettant d'être transmise, enseignée et apprise.

C'est pourquoi, dans l'approche traditionnelle, une importance cruciale est accordée à l'apprentissage de la morphologie et de la syntaxe ainsi que les listes de mots. De ce fait, la langue écrite est plus valorisée et considérée comme une compétence prioritaire, caractérisant les textes littéraires et qui devrait être enseignée au détriment de la langue parlée.

Cette valorisation se réfère également au domaine culturel. En effet, la culture étrangère est synonyme de beaux-arts. Les élèves apprennent la langue et sa culture à travers la traduction des textes littéraires. Cet aspect d'apprentissage marginalise la pratique de l'oral en classe en concentrant les apprentissages sur trois dimensions associées : la langue, la culture et la traduction.

Pour la méthodologie traditionnelle, l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère comprend trois grands objectifs :

- Rendre l'apprenant capable de lire des ouvrages littéraires écrits en langue étrangère.
- Développer des facultés intellectuelles de l'apprenant par une réflexion sur sa langue et celle qu'il apprend.
- Former un apprenant traducteur, capable de traduire des textes de la langue maternelle à la langue cible et vice versa.

L'atteinte de ces objectifs favorise l'acquisition de la compétence de compréhension et d'expression écrite. Par ailleurs, la compétence de compréhension et d'expression orale est placée au second plan.

L'oral ne faisait pas partie des objectifs d'apprentissage. En effet, l'enseignant ne s'intéressait pas à former un bon interlocuteur mais de créer un bon lecteur, il œuvrait à concrétiser sa démarche qui s'appuie sur des procédés diversifiés appliqués pour l'enseignement-apprentissage :

- L'enseignant explique en langue maternelle les notions grammaticales de la langue cible.
- Il donne des exemples qu'il a construit lui-même pour illustrer ses propos, et procède à la traduction des mots en utilisant la langue maternelle de l'apprenant, et ce, pour s'assurer de l'atteinte des objectifs de compréhension.
- A la fin de chaque séance, l'apprenant est appelé à construire des phrases comme une activité d'intégration qui évalue l'apprenant à savoir s'il maîtrisait la notion du jour.

L'application de cette démarche en classe ignore complètement la dimension orale des apprentissages, la technique utilisée pour enseigner une langue étrangère met à l'écart les activités d'expression orale et privilégie l'utilisation correcte de la règle grammaticale ainsi que la vérification du vocabulaire étudié, et ce, dans le cadre d'un enseignement explicite et déductif.

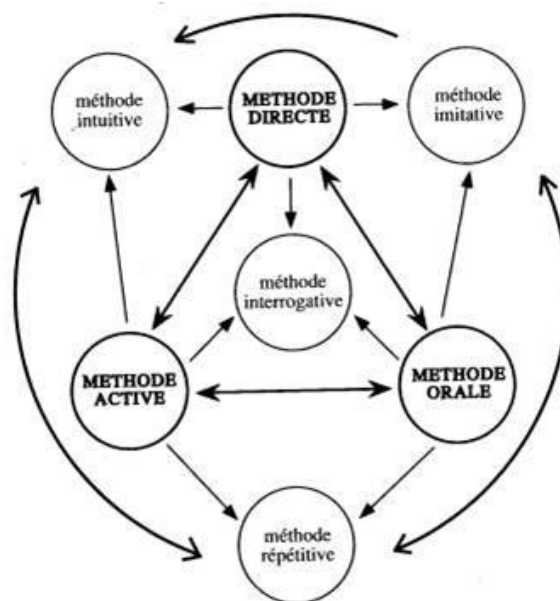
La classe de langue est dominée par l'enseignant, considéré comme le seul détenteur du savoir. Il ne favorisait pas l'échange en classe et n'encourageait pas la participation active des élèves, qui, dans la plupart des cas se limitaient d'une simple "interaction" entre l'enseignant et les élèves, mais jamais entre les élèves eux-mêmes. Ces échanges verbaux sont du type question/réponse.

En outre, sa mission première c'est de concevoir des activités et choisir des supports texte qu'il juge convenables, c'est à lui de préparer des questions sur la compréhension du texte, des thèmes et des versions. Toute sorte d'explication était théorique ; de l'explication de la notion à l'exécution de la "tâche". Dans ce cas l'apprenant est appelé à exécuter les tâches qui lui ont été assignées ; or, ses interventions étaient anticipées (répondre aux questions sous forme de bribes de mots, donner des exemples, traduire, etc.)

L'élève n'a pratiquement aucun recours aux activités qui consistent à lui faire apprendre les techniques de compréhension et d'expression orales, celles qui lui permettraient de pratiquer l'oral en classe et en dehors de sa classe.

Et pourtant, en dépit de tous ces défauts, visant non seulement la démarche méthodologique traditionnelle mais la pratique même de l'oral, les acteurs pédagogiques voyaient qu'elle correspondait relativement aux objectifs de l'enseignement-apprentissage de la langue, dans la mesure où elle s'intéressait à l'installation des compétences de base (lire et écrire). Or, elle ne suscitait guère la motivation chez l'élève, ce qui a contribué à sa disparition et à préparer à "créer" d'autres méthodologies qui combleraient les lacunes répertoriées, à l'instar de la méthodologie directe.

Selon Puren la méthodologie directe se construit autour de trois noyaux : la méthode active, la méthode orale et la méthode directe, qui s'associent avec d'autres méthodes importantes, à l'instar de la méthode interrogative, intuitive, imitative et répétitive. Le schéma ci-dessous représente le lien interactif entre ces différentes méthodes.



20

Le schéma résume la relation interactive qui existe entre les différentes méthodologies pédagogiques, ce lien montre la réciprocité d'actions mises en place durant l'acte d'enseignement-apprentissage.

1- La méthode directe

Le recours à la langue maternelle ne se fait que lorsqu'il s'agit d'une explication grammaticale ou lexicale : « *On n'aura recours à la langue maternelle que dans les cas très rares où les explications ne pourront pas se donner en langue étrangère* » (Simonnot. 1901, p.27).

L'oral est perçu comme un aspect important faisant partie du processus d'apprentissage de la méthode directe. En effet, au cours des apprentissages de la langue étrangère, l'apprenant doit s'exprimer oralement sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle, l'objectif étant d'assurer une acquisition directe et active de la langue ciblée.

Le tableau suivant peut résumer les principes de la méthode directe.

Tableau 1 : principes de la méthode directe.

Pour l'enseignement...	La méthode directe utilise...	Sans passer par l'intermédiaire...
Du sens des mots	Les procédés dits "intuitifs" (gestes, mimiques...)	Du mot français correspondant (instruction 1902)
De la grammaire	Les exemples	De la règle (instruction 1902)
Du sens des phrases et des textes	La compréhension globale	Des différents mots isolés. (laudenbach et godart 1903)
De la littérature	Les textes et les œuvres des grands écrivains.	Des précis, résumé ou cours magistraux (instruction 1908)

(Puren, 1998)

2- La méthode orale

Puren définit la notion de méthode orale comme étant « *l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe(...)* il s'agit plus exactement d'une

méthode audio-orale, les productions orales des élèves constituant principalement dans la MD une réaction aux sollicitations verbales du professeur » (Puren, 1998, p 86)

Comme son nom l'indique, la méthode orale privilège le recours aux pratiques de l'oral en classe de langue, le professeur joue un rôle prépondérant dans la mise en place des sollicitations verbales.

En effet, les instructions officielles de 1901 à 1908, galvanise le recours à l'oral dans les deux premières années de l'enseignement, car, cela pourrait assurer la bonne acquisition de la prononciation « *la méthode orale fait tout d'abord l'éducation de l'oreille et des organes vocaux, elle se fonde essentiellement sur la prononciation. Donner aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur* » (Instruction de 1901)

L'oral avait bel et bien remplacé l'écrit, dans la mesure où la forme écrite d'un mot ne s'affiche qu'après avoir assuré sa bonne prononciation, et ce, pour éviter le phénomène d'interférence. Progressivement, l'apprenant arrivera à produire des sons par le biais de la répétition des syllabes.

La première période des apprentissages était qualifiée de "purement orale". Durant cette première période de la méthode directe, la priorité était amplement accordée à l'oral. Or, la prééminence de la méthode orale néglige totalement l'aspect écrit et le considère comme un passage à l'oral.

3- La méthode interrogative

La méthode interrogative repose sur le principe d'interactions verbales enseignant-élèves, l'enseignant propose des activités de conversation, ses questions sont souvent de type fermé favorisant ainsi l'acquisition des formes linguistiques, ce qui a participé au développement de la méthode orale au cours de ces premières années.

Les activités de l'oral proposées visent le réemploi des structures linguistiques de tendance orale, et ce, en assurant l'expression orale à travers ses différentes activités.

Souvent, l'enseignant fait recours aux activités ludiques telles que, la pratique théâtrale à travers la dramatisation des saynètes, ainsi que la lecture expressive, qui encourage l'utilisation du langage para verbal. En outre, ce genre d'activité favorise la motivation chez les apprenants et les rendent capables d'associer la langue avec les mouvements corporels expressifs.

D'autres méthodes viennent renforcer l'usage de la méthode orale. A l'instar de la méthode répétitive, qui s'appuie sur le principe de la répétition : l'apprenant arrivera à mieux retenir les notions en les répétant. Or, la répétition orale du vocabulaire, qui se fait souvent d'une façon intensif, pourrait déclencher le phénomène d'intransigeance et d'inflation lexical, difficile à contrôler lors du processus d'enseignement-apprentissage.

D- La méthodologie active

Face aux difficultés rencontrées lors de la mise en place de la méthodologie directe, les pédagogues ont pensé à un compromis entre les méthodes traditionnelles déjà citées et une méthode plus moderne qui pourrait combler les lacunes détectées.

En 1920, une nouvelle méthodologie a vu le jour. Appelée "méthodologie active", cette dernière a été utilisée fréquemment et généralisée pour qu'elle soit appliquée dans l'ensemble des classes de langues étrangères jusqu'aux années 1960.

La méthodologie active, appelée aussi "méthodologie de synthèse" ou "méthodologie mixte", repose sur certains principes hérités de la méthodologie traditionnelle et d'autres qui sont en corrélation avec la méthodologie directe, ce lien fonde une vision philosophique de l'équilibre.

Les partisans de la méthodologie active proposent un équilibre entre l'objectif culturel formatif, et la pratique du processus d'enseignement-apprentissage.

Parmi tous les supports de cette méthode, l'un des plus significatifs est la réhabilitation du texte littéraire et de la lecture littéraire en donnant à l'élève une place de "*lecteur actif*" au lieu de le cantonner dans l'acceptation passive de la lecture "officielle" du maître. On voulait que l'élève lise effectivement, qu'il montre ce qu'il lisait et comment il le lisait.

L'objectif essentiel est d'ouvrir l'esprit des élèves et de former leur goût par la fréquentation des auteurs de la littérature, en apprenant à parler, lire et écrire une langue.

Lors de la prise de parole, l'apprenant pourrait faire recours à la langue maternelle, cela reflète une réelle ambition d'assouplissement de la rigidité de la méthode directe. En outre, toute l'attention était accordée à la prononciation en appliquant la démarche imitative héritée de la méthode directe.

La démarche adoptée vise également l'assouplissement des apprentissages, ainsi que l'enseignement assoupli de la grammaire et du vocabulaire. Dans ce même sens, la grammaire était enseignée d'une façon inductive en privilégiant la morphologie sur la syntaxe.

La motivation était considérée comme un élément clé permettant l'apprentissage actif à travers ses différentes dimensions, et ce, en créant une ambiance favorable en classe. En effet, le processus de stimulation appliqué pourrait susciter et maintenir la participation orale et active des élèves.

Les activités de l'oral sont choisies en fonction des intérêts des apprenants, à travers une multitude de questions posées constamment par l'enseignant, et ce dans le cadre de la méthode interrogative, qui intervient fréquemment au cours des apprentissages.

L'apprentissage de la communication orale se fait par le biais de la conversation, qui s'effectue entre enseignant-élève à travers des questions-réponses. L'enseignant est censé mettre en place les dispositifs permettant aux apprenants de mobiliser leurs acquis oralement lors des interactions verbales.

Or, leur participation était en réaction aux sollicitations de leur enseignant, ce qui a provoqué des réactions critiques de la part de nombreux tenants de la méthodologie active, d'où la nécessité de créer une autre méthodologie plus souple et dynamique, l'objectif étant, d'encourager la réflexion chez les apprenants en les incitant à se poser des questions, à s'écouter et à se corriger les uns les autres, par conséquent, l'expression orale se fait en toute spontanéité.

E- La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale (MAO) est née au cours de la deuxième guerre mondiale, le but étant de former une armée américaine apte à maîtriser d'autres langues que l'anglais.

L'apparition de la méthodologie audio-orale dans les années 1950 a provoqué une polémique auprès des didacticiens, et ce, vu son impact palpable au cours de ses deux années d'installation, sa courte durée d'existence était basée sur l'application systématique des principes des deux théories :

- Théorie du langage qui relève de la linguistique structurale et distributionnelle.
- Théorie psychologique de l'apprentissage qui renvoie au béhaviorisme.

La méthodologie audio-orale constitue un amalgame entre le béhaviorisme et le structuralisme linguistique. C'est-à-dire que l'apprentissage d'une langue consiste en

« l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes. » (Cornaire & Raymond, 1999, p.5).

L'oral constitue le noyau dur de cette méthodologie, le but étant de développer les quatre habiletés langagières de base (écouter, lire, parler, écrire) permettant de communiquer en langue étrangère dans différentes situations de la vie courante.

Pour assurer cette communication verbale, les pédagogues ont opté pour des inventions technologiques jouant un rôle facilitateur de la mise en œuvre du processus d'enseignement-apprentissage ; cette méthodologie a bénéficié des avantages des nouvelles technologies de l'époque telles que : les enregistrements, les supports audio, les laboratoires de langue *« dont l'objectif est de faire répéter les structures linguistiques de façon systématique et intensive de sorte qu'elles s'en trouvent mémorisées et automatisées. »* (Hirschsprung, 2005, p.31).

Le phénomène de mémorisation et d'automatisation font souvent partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage. En effet, l'acquisition de la langue étrangère parlée se fait en deux étapes importantes :

- Ecouter un enregistrement ou un dialogue pour en extraire le sens et les informations présentées.
- Reproduire le dialogue écouté par imitation et mémorisation.

Le type d'exercices déployés en classe de langue varie selon les besoins communicatifs exprimés, on privilège les exercices structuraux visant l'acquisition d'une structure linguistique adéquate qui doit être véhiculée au cours des échanges, dans ce même sens, on faisait recours aux laboratoires de langue qui travaillent la linguistique et la psychologie de l'apprenant pour acquérir un automatisme linguistique.

Or, la MAO était remarquablement critiquée à cause de son caractère intransférable, autrement dit, l'intégration des savoirs à mobiliser se limitait au niveau élémentaire au détriment d'une réelle intégration contextuelle. En outre, la mise en place des exercices structuraux provoquait l'ennui chez les élèves.

En effet, le type d'exercices appliqué en classe provoque une passivité persistante chez l'élève, car le passage du réemploi dirigé de la langue dans son contexte communicatif au réemploi spontané ne se fait que rarement, ainsi, l'enseignant détient le savoir et est censé créer un climat d'interaction favorable pour apprendre la langue étrangère:

Les apprenants sont passifs dans leur apprentissage, ils vont faire ce que l'enseignant demande. Par contre, les enseignants vont être actifs et centraux dans l'apprentissage des apprenants. Ils sont aux commandes de ce qui se passe pendant les cours. Une communication active entre enseignant et apprenant est vue comme la meilleure façon d'apprendre la langue. (Richards et Rodgers. 2001, p.62)

De plus, la MAO avait des effets négatifs qui se manifestent au niveau de l'aspect linguistique de la langue maternelle. En effet, le phénomène d'interférence persiste lors de l'apprentissage de la langue étrangère et au cours de la communication orale, raison pour laquelle, l'enseignant était appelé à communiquer uniquement en langue étrangère sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle.

F- La méthodologie audiovisuelle

Depuis 1950, et après la deuxième guerre mondiale, les pays francophones se trouvaient menacés par l'expansion de l'anglo-américain, cette langue s'est largement propagée pour devenir un outil de communication internationale. Pendant ce temps, la France avait déployé des mesures considérables afin de lutter contre cette expansion, et ce, en suivant une démarche de valorisation de la langue française. En effet, de nombreux littéraires, pédagogues, chercheurs et linguistiques, s'activent afin de faciliter l'accès à la langue française, l'objectif étant de valoriser son apprentissage et la diffuser dans le monde.

Le recours au français fondamental était nécessaire pour promouvoir la langue française dans les écoles, son apprentissage était considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE.

Au milieu des années 1950, P. Guberina de l'université de Zagreb, formule les principes théoriques de la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV). La méthodologie audiovisuelle (MAV) avait dominé en France, vu son impact positif sur les élèves en situation scolaire, le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode "Voix et images de France".

Cette faculté d'acquisition de la langue par le biais de l'audio-visuel, permettait de mieux cerner la notion de l'oral, et plus précisément de la compréhension et de l'expression orale en situation d'apprentissage, les enseignants font donc recours aux documents authentiques comme support d'apprentissage de la langue française. En outre, l'innovation des outils technologiques constituait un levier pour un apprentissage moderne et plus efficace.

Les pratiques de l'oral se font par le biais d'enregistrement magnétophonique ou de supports visuels ou audio-visuel, qui renvoient majoritairement à des séquences d'images de deux types différents :

- Images de transcodage qui peuvent traduire des énoncés favorisant l'accès au contenu sémantique des messages.
- Images situationnelles qui prennent en compte les composantes non-linguistiques d'un message (comportement gestuel, mimiques, rapport affectifs, etc.), l'intention était centrée sur la situation d'énonciation d'un message.
- La méthodologie SGAV est une combinaison de trois éléments importants :
 - Situation de communication.
 - Dialogue.
 - Image.

Dans cette méthodologie, la priorité était clairement accordée à l'oral, l'écrit était placé au second plan. En outre, l'expression émotionnelle constituait une condition essentielle au cours des apprentissages, car elle accompagne la parole et permet de fonder une parole expressive.

La langue était considérée comme étant un phénomène acousticovisuel. Dans ce même sens, on considère la grammaire, la situation et le contexte linguistique comme des facilitateurs d'intégration cérébrale des différents stimuli extérieurs. Soulignant que toutes les méthodes qui font partie de la méthode directe se trouvent clairement dans la MAV.

L'application de la méthodologie structuro-globale-audiovisuelle ressemble le plus à la méthodologie directe européenne que celle de la méthodologie audio-orale américaine, en ce sens, la SGAV prend en compte la dimension sociale d'utilisation d'une langue étrangère, permettant ainsi aux interlocuteurs non-natifs d'apprendre efficacement à communiquer oralement avec des interlocuteurs natifs.

Parmi les contraintes que rencontre la méthodologie structuro-globale audiovisuelle est la difficulté de la mise en place d'un dispositif d'enseignement-apprentissage. En effet, les concepteurs doivent adapter le dispositif en fonction des objectifs d'apprentissage cernés préalablement.

La formation des enseignants par le biais de stage de longue durée est une autre exigence qu'impose le SGAV, à quoi s'ajoute la disponibilité du matériel d'application (magnétophone/laboratoire de langue, etc.), ainsi que la nécessité de la réduction du nombre d'apprenants, cela constitue souvent des difficultés insurmontable sur le plan pédagogique.

D'autres contraintes de la méthode SGAV résident dans l'emploi de la langue, cet emploi est restreint aux situations utilisées seulement en classe. De ce fait, l'apprenant ne devient pas facilement autonome ; il apprend à communiquer rapidement dans des situations conventionnelles qui ne dépassent pas les scénarios étudiés pendant l'apprentissage. Par conséquent, il sera incapable de comprendre le discours oral qui se tenait entre deux interlocuteurs natifs, car la langue qu'ils utilisent ne ressemble pas à celle des dialogues de départ, elle est trop artificielle rigulière et plus normée.

Pour surmonter toutes ces contraintes, il était important de penser à une autre méthode, celle qui développera les principes de la méthode SGAV en plaçant la compétence communicative au centre des apprentissages, et c'est ainsi que l'approche communicative a vu le jour.

G- L'approche communicative

L'approche communicative est une innovation de l'enseignement des langues étrangères visant à améliorer la compétence communicative, elle aide également à dispenser un enseignement de qualité dans l'enseignement des langues étrangères. Parallèlement, avec le développement rapide de l'enseignement de l'anglais-langue seconde- dans les pays non anglophones, les professeurs d'anglais ont pris conscience que l'utilisation exclusive de l'approche communicative ou de la méthode de traduction grammaticale ne convient pas à toutes les situations d'enseignement en anglais.

Les enseignants ont également découvert qu'aucune méthode d'enseignement ne traite tout ce qui concerne la forme, l'utilisation et le contenu de la langue cible.

Les origines de l'enseignement communicatif des langues étrangères se trouvent dans les changements intervenus dans l'enseignement des langues britanniques, tradition datant de la fin des années 1960.

L'approche communicative, également appelée enseignement langagier communicatif ou approche fonctionnelle, était la version britannique du mouvement au début des années 1960 en réaction au structuralisme et au behaviorisme incarnés dans l'audio-linguistique.

L'accent est mis sur une communication significative et non sur la structure, Dans cette approche, des tâches sont confiées aux apprenants. Il s'agit d'accomplir en utilisant la langue au lieu d'étudier la langue. Dans ce sens, une nouvelle définition de l'apprentissage s'impose : *«Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des*

situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.» (Puren, 1988, p. 372)

Le programme est basé principalement sur le développement fonctionnel, et non sur le développement structurel. En substance, un programme fonctionnel remplace un programme structurel. Il y a également moins d'accent sur la correction des erreurs, la fluidité et la communication devenant plus importantes que la précision. L'authenticité et la contribution linguistique significative deviennent également plus importantes. La classe devient plus centrée sur les apprenants, ces derniers accomplissent des tâches communicatives avec leurs pairs, tandis que l'enseignant joue davantage un rôle d'observateur.

1- Caractéristiques de l'approche communicative

- Centration sur le sens.
- La compétence communicative est le but recherché.
- centration sur l'apprenant. En effet, l'enseignant doit rendre l'élève motivé et apte à acquérir des compétences langagières; « *la centration sur l'apprenant* ». « *L'objectif de l'approche communicative est d'apprendre à parler et à communiquer dans la situation de la vie courante.* » (Mpanzo, 2011)
- La maîtrise est l'objectif principal.
- Les apprenants sont censés interagir avec d'autres personnes, soit dans la pratique orale, dans le travail en binôme ou en groupe, soit dans leur vie quotidienne.
- Les dialogues, s'ils sont utilisés, sont centrés sur les fonctions de communication.
- La motivation intrinsèque va naître d'un intérêt pour ce qui est communiqué par la langue.
- Centration sur les tâches.

2- Principes de l'approche communicative

- Le principe de communication: les activités qui impliquent une communication réelle favorisent l'apprentissage.
- Le principe de la tâche: Les activités dans lesquelles la langue est utilisée pour effectuer des tâches significatives favorisent l'apprentissage.
- Le principe de signification: Un langage qui a du sens pour l'apprenant soutient le processus d'apprentissage.

3- Application de l'approche communicative

- Quelques préparations avant les cours
- Matériaux à base de texte

- Une leçon typique consiste en un thème, une analyse de tâches, pour le développement thématique, une description de la situation de pratique, une présentation du stimulus, questions de compréhension et exercices de paraphrase.
- Matériel basé sur des tâches
- Une variété de jeux, de jeux de rôles, de simulations et d'activités de communication axées sur les tâches ont été préparés pour le cours d'enseignement des langues communicatives.
- Matériaux authentiques

De nombreux partisans de l'enseignement des langues communicatives ont préconisé l'utilisation de matériels "authentiques" "réels" dans la salle de classe. Ceux-ci peuvent inclure des realia basés sur la langue, tels que des panneaux, des magazines, des publicités et des journaux, ou sources graphiques et visuelles autour desquelles des activités de communication peuvent être construites.

4- Procédure

- Présentation d'un bref dialogue précédé d'une discussion de la fonction et de la situation - personnes, rôles, cadre, sujet et informalité de la langue.
- Pratique orale de chaque énoncé du segment de dialogue.
- Questions et réponses basées sur les sujets de dialogue et la situation elle-même.
- Les questions et réponses portaient sur les expériences personnelles des élèves mais portaient sur le thème du dialogue.
- Étudiez l'une des expressions communicatives de base du dialogue ou l'une des structures qui illustrent une fonction.
- Découverte, par les apprenants, de généralisations ou de règles sous-jacentes à l'expression fonctionnelle ou à la structure.
- Reconnaissance orale, activités d'interprétation.
- Activités de production orale.
- Échantillon du devoir écrit, le cas échéant.
- Évaluation de l'apprentissage (oral seulement).

Dans une leçon de communication, l'enseignant est un facilitateur en classe, Frunk et Koenig(1997) cités par Bange (2005) explique qu' : « *un enseignement communicatif s'oriente en fonction des expériences, des intérêts et des besoins des apprenants ; ces expériences sont faites dans la langue maternelle et liées à elle.* »(Bange. Carol. Griggs. 2005 /53-55) .

L'enseignant doit :

- Présenter le sujet.
- Motiver les élèves à participer aux activités en classe.
- Discuter de la situation et de la fonction.
- Etudier, analyser et appliquer des structures typiques.
- Mettre en place des activités liées à la fois au sujet et aux expériences des élèves.
- Évaluer les tâches.

L'enseignement de la communication orale dans l'approche communicative se base sur la situation de communication ainsi que l'intention communicative, l'objectif étant de développer des compétences langagières communicatives orales et écrite chez l'apprenant.

H- La perspective actionnelle

Les besoins des populations ont constamment modifié le profil de l'utilisateur de la langue. En effet, les activités quotidiennes pratiquées régulièrement telles que voyager de manière détendue dans les pays, faire du commerce et bénéficier des services éducatifs dans le cadre de la coopération sont nécessaires. Ainsi, les individus parlant une langue devraient avoir des compétences sociales, pragmatiques et linguistiques en plus de leurs compétences en communication.

On pense que les différences culturelles peuvent être acceptées et tolérées, les différences d'enseignement des langues peuvent créer de la richesse et peuvent être considérées comme des valeurs universelles communes. Dans ce contexte, l'approche actionnelle créée dans les années 90 et adoptée par l'Union européenne a été progressivement inculquée dans les programmes éducatifs afin de sensibiliser les utilisateurs linguistiques à ces acquisitions et à l'importance de la pratique de l'oral.

L'enseignement des langues étrangères est basé sur les compétences intrinsèques (compétences inhérentes aux apprenants). Toutefois, lorsque l'approche actionnelle a été soigneusement examinée, il a été constaté que la langue d'enseignement était axée à la fois sur les compétences et les connaissances. Par conséquent, l'approche actionnelle créant un point commun dans la phase d'acquisition des compétences et d'apprentissage des connaissances appelle les apprenants «Acteurs sociaux» (C.E.C.R., 2000, p. 9)

Dans cette approche dans laquelle connaissance et compétence s'entremêlent, l'apprenant ne peut plus être appelé uniquement "le constructeur de la connaissance", mais peut également être considéré comme étant celui qui peut assembler de nouvelles informations avec des connaissances existantes et qui peut appliquer ses connaissances dans différentes situations

d'apprentissage, particulièrement celles qui privilégient le recours à l'oral pour accomplir des tâches.

Les enseignants sont les facilitateurs et les guides du processus d'apprentissage, leur rôle est de définir les besoins, jouer un rôle actif auprès des apprenants dans le processus d'apprentissage et ont pour tâche de faciliter l'intégration dans un environnement d'apprentissage réel ou quasi-réel pour l'acquisition de compétences linguistiques.

De plus, l'approche actionnelle reprend les principes fondamentaux de l'approche communicative tout en ajoutant la notion de 'tâches' et 'd'action'. (Tagliante, 1999, p.31) explique que :

L'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère donc l'apprenant comme un « acteur social » qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de la communication langagière.

Dans la perspective actionnelle, la notion d'action revêt une importance considérable : c'est ainsi que le CECR définit la conception de l'apprentissage et de l'enseignement des langues:

L'usage et l'apprentissage d'une langue, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des compétences générales individuelles, et notamment une compétence à communiquer langagièrement, qu'il met en œuvre, à travers divers types d'activités langagières lui permettant de traiter (en réception et/ou en production) des textes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui lui paraissent convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Cette mise en œuvre contextualisée des compétences individuelles et singulièrement de la compétence à communiquer contribue à les modifier en retour. (CECR, 2001, p. 15)

La communication émotionnelle peut être travaillée en classe de FLE à travers l'application de différentes activités notamment les jeux de rôle.

En effet, les émotions jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage, permettant aux apprenants de faire recours aux gestes, postures, expressions faciales et vocalisation pour exprimer la peur, la joie, la crainte, la surprise, la douleur....etc. Ces signaux émotionnels rendent l'apprentissage plus significatif et performant. Par conséquent, l'apprenant acquiert la bonne tenue de la vie sociale pour devenir citoyen du monde.

Mettre en place une démarche actionnelle en classe de FLE dépend de plusieurs paramètres pédagogiques, il s'agit d'adapter un modèle théorique issu de la perspective actionnelle et l'appliquer de manière méthodique.

1- Deux modélisations théoriques de la perspective actionnelle

Pour arriver à mieux cerner le fonctionnement de la perspective actionnelle, Laurens (2003/2010) et Guichon (2006) proposent des modélisations théoriques de l'approche par tâches. De ce fait, Laurens propose 'une trame méthodique repère', l'objectif étant d'aider les enseignants à mettre en place une démarche d'enseignement-apprentissage rigoureuse basée sur les principes de l'approche communicative et de l'approche actionnelle. Trois étapes sont distinguées :

- Réception/compréhension du document déclencheur.
- Réflexion approfondie sur la langue.
- Production finale qui renvoie à la systématisation et à la tâche finale.

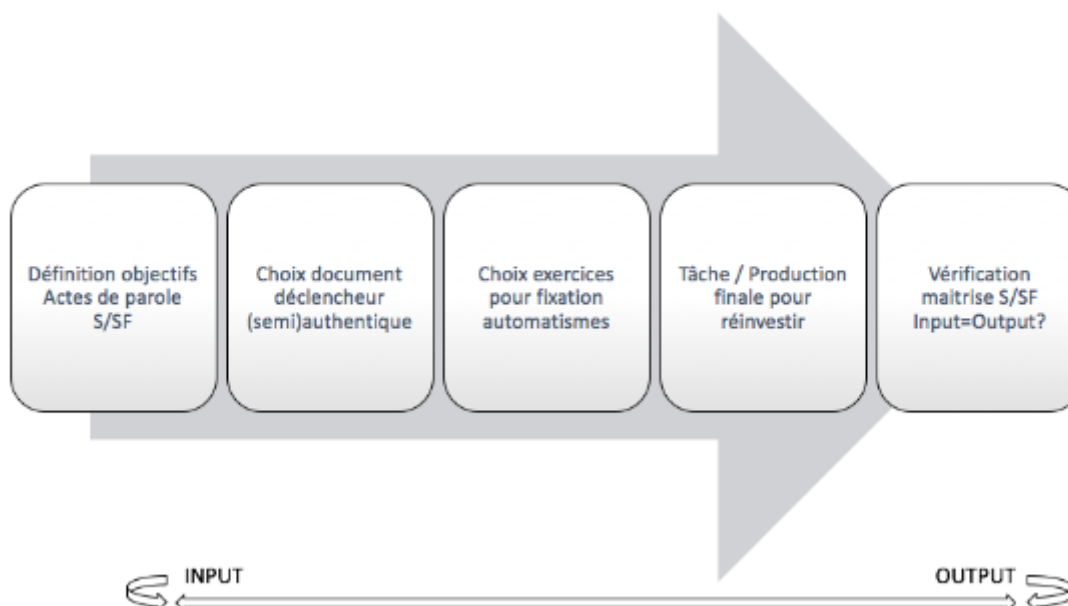
Il s'agit de sélectionner un « input » qui concerne l'ensemble des savoirs et des savoir-faire langagiers, puis proposer aux apprenants des tâches langagières pour travailler sur la langue et arriver à une « systématisation », un « automatisme ».

Dans ce cas, la tâche finale correspond à une phase de réinvestissement, où l'apprenant doit réinvestir ce qu'il a appris auparavant. La vérification des acquis « input » de la séquence doit se faire par le biais de l'évaluation sommative.

Beacco (2007, p.52) parle d'approche globaliste, il considère la séquence comme une globalité qui tourne autour d'un document échantillon et non pas autour de la tâche. De ce fait, il propose une démarche traditionnelle modernisée qui comporte quatre étapes de base :

- Présentation d'un document échantillon.
- Formulation des questions de compréhension.
- Application des exercices de systématisation.
- Production finale de réutilisation.

Cette démarche se présente comme suit :



Guichon (2006, p.54) distingue ce qui relève de la micro-tâche et ce qui relève de la macro-tâche. La micro-tâche correspond aux deux premières étapes de Laurens (plus la fixation), il s'agit d'étudier certains aspects de la langue. La macro-tâche correspond à la réalisation d'un projet d'apprentissage global, elle est le moteur principal de tout apprentissage. Selon cette optique, «la micro-tâche découpe la situation en unités d'apprentissage et focalise l'attention des apprenantssur des traits particuliers de la L2» alors que «La macro-tâche met le participant en situation réaliste d'utiliser la L2 (ou du moins elle le rapproche des activités de la vie extrascolaire)».

Ces deux exemples de modélisation montrent clairement que Laurens se situe dans une approche classique et globale, par contre, Guichon s'inscrit dans une approche orientée tâche.

Cependant, après la réforme éducative, d'autres approches ont été développées et adoptées, et ce, afin d'améliorer la qualité des apprentissages. En effet, au début des années 2000, l'Europe s'est lancée dans la mise en place d'une politique éducative autour d'un « socle de compétences » minimale ; il ne suffit plus de transmettre des savoirs pré-dirigés ou d'inciter les apprenants à réaliser des tâches, mais de les aider à résoudre des problèmes complexes et d'acquérir des compétences. L'approche adoptée est appelée « Approche par compétences ».

I- L'approche par compétences

L'apparition de l'approche par compétence (APC) dans la didactique des langues est une exigence imposée par la nouvelle vision d'étude. En effet, l'apprentissage est centré sur l'apprenant et les actions auxquelles il participe : « *l'approche par les compétences, dérivée du*

constructivisme, privilégiant une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations – problèmes » (Benbouzid, 2009, p.45)

L'APC accorde une importance aux activités d'apprentissage. Les apprenants apprennent à utiliser la langue dans des situations authentiques susceptibles de se produire en dehors des murs de la classe. Par exemple, un apprenant peut rencontrer une situation où il devrait remplir un formulaire de demande, fournir ses antécédents médicaux personnels ou donner des instructions sur la manière d'effectuer une tâche spécifique.

Ces situations peuvent apparaître régulièrement dans la vie quotidienne des apprenants, elles les poussent à agir d'une façon convenable pour effectuer les tâches affrontées. En outre, la réalisation de ces tâches se réfère aux pratiques de classe, et ce, à travers différentes activités d'application. Or, elles ne sont pas des activités destinées à donner une note à un élève, elles ne le sont pas uniquement pour permettre à un élève de devenir meilleur dans une tâche. Les compétences sont des applications pratiques de la langue en contexte.

Les applications pratiques des tâches, visent, dans la plupart du temps l'aspect communicatif du langage.

En effet, les cours basés sur la compétence communicative sont construits autour des compétences nécessaires pour effectuer des tâches spécifiques. Supposons que la compétence spécifique consiste à «faire un appel téléphonique à un hôtel pour réserver une chambre », quelles compétences seraient nécessaires pour mener à bien une telle tâche? Plusieurs viennent immédiatement à l'esprit, notamment:

- La capacité de lire et de comprendre les numéros de téléphone;
- La capacité de s'identifier en répondant ou en téléphonant;
- La capacité de demander une réservation.
- La capacité de répondre à une demande de maintien de la ligne;
- La capacité de demander poliment en respectant les normes culturelles conventionnelles de la langue cible;
- La capacité d'adapter sa voix et d'utiliser l'intonation appropriée; et
- La capacité à fournir des descriptions pertinentes de la chambre réservée.

Dans cet exemple, des leçons quotidiennes seraient planifiées autour d'informations et d'activités s'adressant à ces sous-composants individuels. À chaque étape du processus, les apprenants recevraient des informations fournissant des informations en retour sur leurs progrès individuels vers la maîtrise de la compétence.

L'oral est un passage important, inéluctable et inévitable, Les apprenants peuvent être réticents à cette approche au début, surtout s'ils ne voient pas le besoin réel d'apprendre la langue. En outre, une interaction réussie en classe dépend de la participation active des apprenants, ils doivent trouver des moyens de se motiver et d'appliquer des informations à leur propre vie et de les intégrer en classe. Ils doivent également être disposés à contester et à se remettre en question.

Il est clair que l'approche par compétences est largement répandue. Pour réussir, les apprenants ainsi que les enseignants doivent sortir de leur zone de confort et adopter de nouveaux rôles. À court terme, la mauvaise pratique de cette approche peut créer une incertitude et un malaise. En outre, si les apprenants et les enseignants tentent d'adopter une approche basée sur les compétences sans apporter les changements nécessaires à leur propre comportement, les résultats risquent de ne pas aboutir. D'un autre côté, si les deux jouent leurs nouveaux rôles efficacement, ils vont probablement trouver que l'apprentissage devient plus efficace et utile.

J- L'approche éclectique

L'approche éclectique est une combinaison de différentes méthodes et approches d'enseignement-apprentissage, elle peut également être considérée comme un éclectisme de principes impliquant que l'approche est typiquement applicable, cohérente et pluraliste dans l'enseignement des langues. Elle combine l'écoute, la parole, la lecture et l'écriture et inclut une certaine pratique en classe de langue. Porcher (2002) définit cette approche comme suit :

L'éclectisme méthodologique, que l'on pourrait appeler, plus simplement, la liberté pour chaque enseignant d'utiliser les démarches qui bonnes lui semblent dans la situation où il se trouve... », « ...l'enseignant prélève dans toutes les méthodologies existantes, même ailleurs qui lui est utile pour mener ses cours.

Cette approche favorise l'application d'une variété d'activités de compréhension et de production orale. De ce fait, l'enseignant doit s'assurer que chaque activité choisie en classe repose sur les principes théoriques des méthodologies précédentes, il doit également tenir compte des caractéristiques de l'apprenant avant de choisir la ou les méthodes d'enseignement, autrement-dit, la démarche mise en place doit répondre aux besoins des apprenants.

En effet, l'approche éclectique présente certaines caractéristiques majeures. (Ali, 1981, p. 7) énumère les principes d'éclectisme :

- Les enseignants ont la possibilité de choisir différents types de techniques à chaque période d'enseignement, et ce, pour atteindre les objectifs de la leçon.
- Il y a une certaine flexibilité dans le choix de tout aspect ou méthode que les enseignants jugent approprié pour les apprenants.

- Les apprenants peuvent bénéficier des différents types d'aides pédagogiques, ce qui rend les leçons beaucoup plus stimulantes.
- Résoudre les difficultés qui peuvent surgir de la présentation des manuels.
- Enfin, l'éclectisme permet d'économiser du temps et des efforts dans la présentation des activités linguistiques.

L'objectif de cette approche est d'assurer l'interaction en classe de langue à partir de différents supports déclencheurs de la prise de parole, et qui amènent l'apprenant à produire des énoncés verbaux.

II. L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN CLASSE DE FLE

Parler est le processus de construction et de partage de sens par l'utilisation de symboles verbaux et non verbaux, et ce, dans divers contextes. Parler est aussi une partie cruciale de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue étrangère. Malgré son importance, l'enseignement de l'oral a été sous-estimé pendant de nombreuses années et les enseignants de français ont continué à l'enseigner en tant que répétition d'exercices ou mémorisation de dialogues.

Cependant, dans le monde actuel, l'objectif de l'enseignement de la parole doit améliorer les compétences de communication des élèves, car ce n'est qu'ainsi que ceux-ci peuvent s'exprimer et apprendre à suivre les règles sociales et culturelles appropriées à chaque situation de communication.

Afin d'enseigner aux apprenants de langue étrangère comment parler de la meilleure façon possible, certaines activités d'expression orale peuvent être appliquées aux paramètres de la classe de FLE.

Ce que l'on entend par "apprendre à parler", est d'enseigner aux apprenants de français à :

- Produire les sons et les motifs sonores en français.
- Utiliser des mots et phrases accentués, des modèles d'intonation et le rythme de la deuxième langue.
- Sélectionner les mots et les phrases appropriés en fonction du contexte social, du public, de la situation et du sujet.
- Organiser leurs pensées dans un ordre logique et significatif.
- Utiliser le langage oral comme moyen d'exprimer des valeurs et des jugements.

- Utiliser la langue rapidement et en toute confiance avec peu de pauses artificielles, ce que l'on appelle la fluidité.

En effet, de nombreux enseignants s'accordent pour dire que les apprenants apprennent à parler dans la langue étrangère en "interagissant". L'enseignement des langues par la communication et l'apprentissage collaboratif servent le mieux cet objectif.

En bref, les enseignants de FLE doivent créer un environnement de classe où les apprenants participent à une communication orale réelle, réalisent des activités authentiques et des tâches significatives favorisant le langage oral. Cela se produit lorsque les apprenants collaborent en groupes pour atteindre un objectif ou pour terminer une tâche.

Cependant, les programmes officiels algériens optent pour des pratiques réelles et plus intenses de l'oral en classe de FLE, et ce, vu son importance et les exigences de sa pratique imposées par l'apparition d'un monde contemporain. Le cycle moyen constitue une phase fondamentale pour le développement de la compétence orale, il convient de connaître le statut d'une telle compétence dans les nouveaux programmes éducatifs du cycle moyen.

A- Le statut de l'oral dans les nouveaux programmes officiels algériens du cycle moyen

L'enseignement du français au collège est basé essentiellement sur la cohérence spiralaire entre le programme du cycle primaire et celui du cycle moyen. En effet cette continuité a pour objectif l'enrichissement des acquis et la consolidation des savoirs qui s'installent progressivement au cours des apprentissages. De ce fait, la conception des programmes officiels du cycle moyen vise le transfert d'un socle de compétences terminales (oral : réception/production, écrit : réception/production). En outre, La nouvelle réforme des programmes officiels du cycle moyen œuvre pour la conformité du contenu en fonction des besoins de la nouvelle génération.

L'apprenant doit acquérir les stratégies d'apprentissage nécessaires lui permettant d'avoir les quatre savoir-faire langagiers. Prenons les compétences globales des 3 paliers du cycle moyen :

▪ Compétence globale du 1^{er} palier (1^e AM)

« Au terme de la 1^{ère} AM, dans une démarche de résolution de situations problèmes, à partir de supports sonores et visuels, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par

*écrit, et ce en adéquation avec la situation de communication, des **textes explicatifs** et des **textes prescriptifs** » (Plan annuel des apprentissages de 1^e AM, 2017)*

▪ **Compétence globale du 2^{ème} palier (2^{ème} AM)**

*« Au terme du 2e palier, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs, en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des **textes narratifs** » (Plan annuel des apprentissages de 2^{ème} AM, 2017)*

▪ **Compétence globale du 2^{ème} palier (3^{ème} AM)**

*« Au terme du 2e palier, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs, en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des **textes narratifs qui relèvent du réel** » (Plan annuel des apprentissages de 3^{ème} AM, 2017)*

▪ **Compétence globale du 3^{ème} palier (4^{ème} AM)**

*« Au terme de la 4ème AM, dans une démarche de résolution de situations problèmes, à partir de supports sonores et visuels, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, et ce en adéquation avec la situation de communication, des **textes argumentatifs** » (Plan annuel des apprentissages de 4^{ème} AM, 2017)*

L'ensemble des compétences globales des trois paliers citées combinent les domaines d'apprentissage ainsi que les quatre compétences terminales, elles montrent que la production de l'oral est l'une des compétences majeures que l'apprenant doit acquérir à la fin de son apprentissage, et même la deuxième compétence terminale à installer chez l'apprenant de français au terme de chaque année. En outre, l'oral (réception et production) suit la typologie textuelle étudiée durant l'année scolaire, autrement dit, l'apprenant doit comprendre / produire à l'oral des textes de type prescriptif, explicatif, narratif, argumentatif, etc., et ce, en adéquation avec la situation de communication.

Le français langue étrangère, siglé (FLE), est conçu comme un outil de communication, pour l'utiliser efficacement, l'apprenant doit acquérir une compétence communicative facilitant sa prise de parole. En effet, l'enseignement-apprentissage du français devrait « *privilégier la communication orale avec le groupe-classe et avec l'enseignant(e) pour faciliter la prise de*

parole [et] viser à développer les compétences de compréhension de l'oral et d'expression orale par des activités ciblées » (Document d'accompagnement de la 2^e AM, 2012, p. 20)

Cela révèle l'importance accordée à l'oral et sa mise en place par le biais d'activités visant la promotion d'une interaction verbale. En outre, la situation de communication dans laquelle se déroulent les échanges est conditionnée par le caractère authentique et scolaire.

Au cours du processus d'acquisition d'une compétence de communication orale, l'apprenant intègre des nouveaux acquis d'ordre oral à ses pré-requis installés au préalable, ces acquis s'inscrivent dans le cadre du projet et de la séquence.

Le programme scolaire avait bien cerné la finalité de chaque phase d'apprentissage, il donne les directives nécessaires aux acteurs pédagogiques afin d'utiliser à bon escient le manuel scolaire. Cet outil est conçu comme un support d'application et de concrétisation des objectifs tracés par le programme.

B- La place de l'oral dans le manuel de 2^{ème} Année Moyenne

La présence de l'oral dans toutes les situations de la classe est une évidence indiscutable car il est considéré comme le seul moyen à travers lequel l'enseignant prend contact avec ses apprenants, rajoutant que toute activité proposée dans le manuel scolaire commence par une mise en situation présentée par le biais d'une prise de parole.

En classe de 2AM, l'oral est perçu comme un vecteur d'apprentissage, car c'est à travers les tentatives de prises de paroles qu'on apprend à parler. Or, la question perpétuellement posée par les enseignants de français ; concerne la façon dont il faut procéder pour amener l'apprenant à prendre la parole et à s'exprimer en exploitant les ressources du manuel.

En classe et au cours des apprentissages, L'enseignement de l'oral est censé se baser sur les prérequis des apprenants, ces derniers ont des connaissances antérieures et des pratiques qui vont être exploitées lors d'une séance de production de l'oral ; l'enseignant leur propose des activités d'expression orale adéquatement adaptées à leur niveau d'intelligibilité, à ce stade, l'apprenant pourrait associer les nouveaux savoirs aux anciens. L'objectif étant de développer chez les apprenants l'aptitude de communiquer oralement, selon Porcher :

La communication c'est elle qui définit la visée première et la plus importante. L'ensemble de l'existence scolaire est en effet marqué par elle. Un objectif majeur est ainsi déterminé : développer chez les élèves l'aptitude à la communication, d'une part au plan de l'expression personnelle, d'autre part au niveau de la compréhension. (Porcher, 1981, p. 17)

Le manuel scolaire de 2^{ème} AM présente une série d'activités favorisant la communication orale (**voir annexe 1**). Ces activités sont majoritairement placées au début de chaque séquence et à la fin de chaque projet, cette position montre l'importance d'une telle activité en classe de FLE.

L'oral dans le manuel de 2^{ème} AM est présenté comme suit :

- L'oral en réception (il s'agit d'écouter et comprendre)
- L'oral en production (il s'agit d'écouter et produire oralement)
- Exposé oral (une tâche finale réalisée sous forme de projet exposé oralement)

Le manuel répartit les différents supports de type : audio, audio-visuels et illustrations accompagnantes sur toutes les séquences, et les associe à chaque situation d'apprentissage, leur utilité est d'offrir aux enseignants un répertoire de ressources qui permettent d'accéder à un éventail de supports exploitables lors de la séance de compréhension ou d'expression orale.

L'oral en classe prend plusieurs formes, citons entre autres :

- L'oral spontané qui privilège l'expression libre des apprenants.
- L'écrit oralisé effectué à partir d'une lecture ou d'un oral préparé.

Conclusion

La dextérité orale, l'un des principaux objectifs des apprenants et des enseignants, est l'une des principales raisons pour lesquelles les élèves commencent à apprendre une langue étrangère, mais c'est aussi l'une des compétences les plus difficiles à développer. Bien que le développement de la parole n'ait pas toujours été au centre des préoccupations de l'enseignement, les approches actuelles tiennent compte de la dimension communicative des apprentissages et accorde une place importante à l'oral.

En effet, avec le développement du monde contemporain, des nouvelles exigences éducatives sont apparues ; la communication devient un vecteur d'apprentissage et un moyen indispensable assurant les échanges. De ce fait, la majorité des apprenants commence à apprendre une langue motivée par la capacité de parler, faire passer leur message et interagir avec d'autres locuteurs d'une langue cible. Ils visent la production d'un discours précise et fluide adaptée à une situation donnée.

Or, l'oral semble être une tâche difficile à maîtriser, c'est en fait un processus très exigeant sur le plan cognitif impliquant une myriade de processus complexes fonctionnant de manière interactive. Historiquement, l'enseignement de la parole n'a pas toujours été l'objectif principal du langage, et ce, vu sa complexité.

Aujourd'hui, avec l'apparition des nouvelles approches et méthodes d'enseignement-apprentissage, les enseignants deviennent plus prudents et s'efforcent à lutter contre les anciennes pratiques pédagogiques, celles qui restent encore une tradition inculquée dans la plupart des pratiques de classe.

Aussi, les programmes officiels algériens soulignent clairement l'importance de l'oral en plaçant ses activités en amont des séquences. Ainsi, le statut de l'apprenant a remarquablement changé, il n'est plus récepteur d'un message mais acteur effectuant des tâches par le biais de la parole ; principe fondamental de la perspective actionnelle.

Chapitre II:
Pratiques orales en classe de FLE

Introduction

Le langage oral est un moyen indispensable utilisé par les usagers afin de répondre à des besoins communicatifs bien déterminés. Ce langage se base sur le principe d'expressivité (parler) qui est un processus servant à partager du sens avec les autres, et la réception (écouter) qui est le processus de comprendre ce qui a été exprimé.

L'écoute est un acte qui peut se produire même quand aucun son n'est entendu, or, lors de la prise de contact, il est important de prendre note de la hauteur, du ton et du stress pour comprendre le sens du locuteur.

En effet, le langage oral est le fondement du développement de compétences et est considéré comme un indicateur fort de lecture ultérieure ; ce langage est développé dans des contextes culturels et il est essentiel que les élèves aient amplement des occasions de maîtriser une langue étrangère (le FLE).

Pour arriver à concrétiser cet objectif, tous les élèves devraient acquérir les stratégies d'écoute, de compréhension et de production d'un énoncé, de ce fait, "Parler et écouter" sont deux compétences complémentaires et indissociables, prises en considération par tous les programmes officiels. Le besoin communicatif est aussi pris en compte, cette dimension accompagne les deux compétence précédemment citée et constitue le noyau dur de tout apprentissage.

L'apprenant doit savoir comment utiliser l'oral pour interagir avec les autres, puis ajuster la langue en fonction de la situation. Il développe son langage oral grâce aux interactions avec ses paires. Cette interactivité lui permet de développer différentes compétences transversales utiles pour la réalisation des tâches éducatives.

I. L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN CLASSE DE « FLE » AU COLLEGE

La présence de l'oral dans toutes les situations de la classe est une évidence indiscutable car il est considéré comme le seul moyen à travers lequel l'enseignant prend contact avec ses apprenants, rajoutant que toute activité proposée en classe commencera par la prise de parole.

L'enseignement de l'oral au collège se base essentiellement sur les prérequis des apprenants, ces derniers ont des connaissances et des pratiques qui vont être exploitées lors d'une séance de compréhension ou de production orale ; l'enseignant a pour mission de transmettre un savoir, il leur propose des activités adéquatement adaptées à leur niveau de compétence, et ce, pour garantir une bonne gestion de la séance, selon Plane (2004, p. 33) : « *l'oral du maître sert à la transmission des informations et à la régulation pédagogiques* »

La compréhension orale est le premier objectif (finalité visée) de l'enseignement de l'oral parce que l'autre objectif est celui d'améliorer la production orale des apprenants pour garantir une bonne circulation de la parole entre les acteurs d'apprentissage : enseignant- élèves, élèves -élèves.

Pour arriver à concrétiser ces objectifs, l'enseignant doit accorder une signification à sa pratique enseignante, il s'agit de cerner la notion de l'oral, de définir le type d'oral enseigné en classe ainsi que de connaître les situations d'apprentissage auxquelles il se réfère.

A. Définition de l'oral

Selon Le Robert Dictionnaire d'Aujourd'hui (1991, p. 700) l'oral est défini comme « *opposé à l'écrit, qui se fait, qui se transmet par la parole, qui est verbal.* »

Le Petit Larousse illustré (1995, p. 720), définit l'oral comme étant « *fait de vive voix, transmis par la voix (par opposition à écrit). Témoignage oral. Tradition orale, qui appartient à la langue parlée.* ».

Pour le Dictionnaire HACHETTE encyclopédique (1995, p. 1346) l'oral est tout ce qui est « *transmis ou exprimé par la bouche, la voix (par opposition à écrit) qui a rapport à la bouche* ».

Le Petit Robert de la langue française (2006, p. 1792) donne aussi une définition de l'oral comme « *mot qui vient du latin os, oris «bouche», (opposé à écrit) qui se fait, qui se transmet par la parole* ».

Les définitions données par ces dictionnaires portent la même signification de l'oral. En résumé, l'oral renvoie à la parole, à la voix et ce qui est transmis ou exprimé par la bouche et qui s'oppose à l'écrit.

Cependant, en didactique des langues, l'oral désigne : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possibles authentiques* » (Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E, 2002, p.120)

Pour Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane (2004, p. 51) « *L'oral est décrit comme le mode originel de communication [...] L'oral est la traduction de nos pensées et idées en paroles* ».

L'oral est donc un terme polysémique, vu comme une activité exigeante qui vise la compréhension, la communication et l'expression. De ce fait, il convient de connaître ces différents types et la manière dont il faut l'enseigner.

B. Quel oral enseigner?

L'oral est l'un des moyens de communication les plus importants, il occupe une place centrale dans les pratiques d'enseignement, et ce, grâce à son aspect communicatif qui englobe l'ensemble des caractéristiques propre au langage oral. De ce fait, le groupe oral Créteil, a défini l'oral selon quatre axes : « *Communiquer, construire sa personnalité et vivre ensemble, apprendre ses conceptions, ses représentations et construire sa pensée, réfléchir sur le langage (la langue est un objet d'apprentissage)* »

Cela explique le fait que l'oral a deux actes importants ; le verbal et le non-verbal, et l'actualisation de ces actes au cours des échanges permet la transmission d'un message à un (des) récepteur (s).

A travers ces deux types de communication, l'apprenant aura la possibilité de participer aux échanges pour exprimer ses idées, donner son point de vue, débattre ou argumenter. Cela lui permet de propulser le fondement de sa personnalité quand la communication orale est fructueuse.

En classe de FLE, la communication orale se réalise à travers des activités aussi variées, elle prend trois formes fréquemment et régulièrement pratiquées :

- **L'oral spontané** : Cette forme d'expression correspond à une communication naturelle, ce langage est qualifié d'informel ou de populaire, il se manifeste à travers l'usage restreint de la langue orale.
- **L'oral scriptural** : C'est un oral formel ou institutionnel fortement privilégié par les écoles, réalisé lors d'un exposé, d'une prise de parole en public, débat ou réunion, il se caractérise

par son ‘parler contrôlé’ et sa structure lexicale et syntaxique est plus proche de celle de la langue écrite.

- **L’écrit oralisé :** Il s’agit d’un écrit mis en voix, qui doit être lu ou restitué après mémorisation, dans ce cas, les activités de lecture et de restitution de textes ou de chanson constituent des points d’appui sur lesquels les élèves se basent pour arriver à réaliser ce type d’emploi.

L’enseignement-apprentissage de la langue est donc un amalgame entre ces trois formes de l’oral, chaque forme correspond à sa propre activité et situation d’apprentissage. Il devient fonctionnel quand il incite l’enseignant à exercer la fonction qui dépend du moment de sa mise en place. On distingue :

1. L’oral moyen d’expression

La pratique de l’oral en classe de FLE est une occasion d’expression et d’interaction verbale, l’apprenant s’exprime en tant que personne faisant partie intégrante d’une communauté sociale. En effet, pour répondre aux différents besoins de cette communauté, l’apprenant transforme la langue en code orale expressif, cette expression favorise le développement personnel en fondant une personnalité omniprésente dans diverses situations (en classe et hors la classe).

L’expression orale nécessite deux compétences principales:

- ✓ **La capacité de réception «écouter» :** L’écoute est une compétence réceptive par la voix, elle renvoie à la capacité d’écouter un extrait sonore en vue de son interprétation, cette dernière dépend de plusieurs facteurs extralinguistiques (statut social des interlocuteurs, âge, sexe, etc.)
- ✓ **La capacité de production « parler » :** est une compétence productive par la parole, elle intervient constamment lors d’une prise de parole et souvent après avoir écouté son interlocuteur.

Les enseignants de français langue étrangère, devraient se concentrer sur l’enseignement de ces deux compétences. Ensemble, jumelés écouter et parler, constituent la compétence de base pour toutes sortes d’expression orale. En outre, à travers l’emploi efficient de ces deux compétences, l’apprenant acquiert les mécanismes nécessaires pour s’exprimer et imposer son existence.

2. *L'oral moyen d'enseignement*

Les anciennes méthodologies (audio-orale et audio-visuelle) considèrent l'oral comme un moyen d'enseignement. Ce sont les structures de la langue qui étaient visées plus que les fonctionnements oraux de la communication et leurs implications linguistiques.

En effet, au cours du processus d'enseignement-apprentissage, les apprenants sont considérés comme étant des exécutants, ayant la possibilité de jouer différents rôles éducatifs. L'enseignant, quant à lui, joue le rôle d'un chef d'orientation qui guide les apprenants vers l'exécution de différentes tâches langagières. Cela s'effectue à travers le recours à l'oral, considéré comme élément principal de transmission des connaissances.

Cette fonction focalise sur l'enseignant et ses savoirs disciplinaires, il gère les échanges verbaux, attribue des rôles éducatifs aux apprenants et les oriente vers l'appropriation des connaissances et des valeurs.

3. *L'oral objet d'enseignement*

A chaque étape du processus d'enseignement, l'oral prend une position importante, sa place se manifeste à travers l'ensemble des interactions mobilisées en classe.

L'oral devient un objet enseignable et sa maîtrise est « *La condition de réussite des élèves dans toutes les disciplines. A la fois moyen de construction de savoirs et objet de savoir, elle est au cœur des processus d'apprentissage. Aussi doit elle être prise en charge par tous les enseignants, quelque soit leur discipline* » (Académie de Créteil 10-01-03)

En effet, au cours de l'enseignement de l'oral, plusieurs paramètres interagissent, à savoir, le genre oral, les conduites discursives, la régulation des échanges et les médiations.

Pour que l'enseignement de l'oral soit rigoureusement mis en place, l'enseignant doit faire preuve d'une bonne maîtrise de tout ces paramètres, il s'agit, ainsi, de connaître la dimension dialogique et dialogale qui gèrent les échanges.

Apprendre à dialoguer par le biais de conduites discursives constitue un moyen assurant un apprentissage 'pilote' de la langue.

4. *L'oral objet d'apprentissage*

Parler est un comportement fondamental omniprésent en classe de FLE. L'enseignant établit une situation conversationnelle ayant pour but de communiquer et échanger des informations utiles.

A partir des échanges produits, les apprenants acquièrent des ressources linguistiques indispensables, exploitables au cours des échanges, ces ressources s'intègrent au fur et à mesure, et ce, lorsque l'acte d'écoute, de repérage, de reformulation et d'hierarchisation est convenablement déployé.

L'oral devient donc un atout nécessaire pour apprendre et développer différentes habiletés utiles au cours du processus d'apprentissage.

En outre, parler est aussi une compétence complexe pour les apprenants de langue. En parlant, les apprenants doivent porter une attention particulière à plusieurs variables, entre autres ; Les conditions phonologiques, culuturelles, sociales, psychologiques et linguistiques.

La prise en compte de ces différentes variables permet d'assurer le bon fonctionnement de la langue orale, de ce fait, l'apprenant construira du sens à son apprentissage.

Les enseignants de langues doivent donc connaître et comprendre les exigences d'une telle compétence afin de faire des décisions pédagogiques éclairées au niveau de l'organisation des échanges.

5. L'oral moyen de communication

Pour le bon fonctionnement de tout système éducatif, les apprenants qui apprennent une langue étrangère doivent être spécialement formés à l'habileté de parler et d'interagir avec leur enseignant ou même avec leurs pairs.

La dimension communicative est fortement prise en charge en classe de FLE, son enseignement suit des démarches visant à former un apprenant ayant la possibilité de communiquer oralement. En effet, pour devenir un communicateur bien équilibré, il faut maîtriser chacune des quatre compétences linguistiques à savoir écouter, parler, lire et écrire. Or, la capacité de parler avec habileté confère à l'orateur plusieurs avantages distincts.

Au cours de l'apprentissage de l'oral, l'élève doit être en mesure de s'exprimer, exprimer ses pensées, ses opinions et ses sentiments, sous la forme de mots liés de manière significative, cette possibilité déclenche chez l'élève un sentiment de joie, la joie de partager ses idées avec les autres et de s'intégrer avec eux.

Utiliser l'oral pour communiquer, offre aux élèves une meilleure compréhension de soi. De ce fait, l'enseignant adopte des méthodes et des techniques qui fournissent une possibilité pour les élèves d'améliorer leurs compétences communicatives. Il œuvre pour fournir aux

apprenants une intention de communication pour leur faire apprendre le sens réel de l'expression, ainsi que son exactitude.

En classe de FLE, une interaction se produit réellement, lorsqu'il existe une "communication" sur un sujet donné, autrement-dit, l'un des interactants doit être ignorant et les autres conscients. Celui qui est au courant transmet certaines informations à l'ignorant suivant son intention communicative. Cela permet d'instaurer un climat d'échanges verbaux propulseurs d'interactions communicatives.

II. LA COMPREHENSION ORALE AU COLLEGE

Comprendre un message sonore renvoie à la capacité individuelle à écouter, déchiffrer et attribuer du sens au contenu du message reçu, d'après le dictionnaire de didactique, la compréhension c'est la capacité générée par le processus cognitif visant à permettre à l'apprenant d'assimiler et comprendre le sens d'un texte écouté : *«La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute »* (Cuq, 2003, p. 49)

La compréhension orale constitue un acte obligatoire qui figure en amont de chaque séquence didactique, sa place dans les manuels scolaires du cycle moyen révèle le degré de son importance.

En effet, la communication orale en classe ne pourrait s'établir que lorsque l'acte d'écoute est parfaitement réalisé. De ce fait, l'apprenant doit maîtriser les stratégies d'écoute pour arriver à comprendre puis à produire. C'est ce qu'affirme (Day, 2001, p.19)

La compréhension orale constitue à son tour la première place dans l'apprentissage de nouveaux faits de langue ce qui correspond au double objectifs de l'approche communicative, les élèves apprenants à communiquer par le biais de l'entraînement à la compréhension et à la production orale tout en apprenant en même temps la langue.

La compréhension orale est donc un acte nécessaire permettant la communication et l'acquisition d'une langue étrangère.

La compréhension orale est une des étapes les plus fondamentales de la communication et ne peut être laissée au hasard. Dans l'acquisition de la langue seconde, comme dans celle de la langue première, la compréhension précède l'expression. Avant de pouvoir formuler et transmettre un message oral, l'élève doit avoir entendu la langue seconde. Il doit avoir été baigné dans un milieu linguistique riche et varié. Plus l'élève sera récepteur de messages significatifs, plus il sera en mesure de s'approprier la langue seconde. L'enseignant a donc

un rôle important à jouer par rapport à l'écoute. (Programme d'étude en FL2, 1998, p. 9)

En classe, l'appropriation d'une langue s'effectue lorsque l'apprenant est mis dans un bain linguistique assez riche et varié, il écoute son enseignant et ses camarades pour qu'il puisse par la suite communiquer ses idées.

La compréhension orale ne saurait exister sans la capacité d'écouter, cette technique constitue un élément fondamental assurant la compréhension. Jean -François Michel affirme que « *La compréhension orale s'effectue principalement par l'écoute* ». (Michel, 2005, p. 48)

L'apprenant est censé guider à bon escient son écoute et sa sensation dans le but de faire évoluer sa compétence. Selon Beaudet, « *prouver votre compétence de compréhension oral, c'est prouver que vous savez entendre et comprendre des discours variés* ». (Beaudet, 12/1/2019)

Au collège, l'écoute se réalise à travers la mise en place de supports authentiques sonores, ce qui va favoriser l'apprentissage de la langue cible. En effet, « *L'écoute, faite à partir de documents authentiques tels que les messages réels communiqués dans l'école, les émissions de radio ou de télévision, les films, les pièces de théâtre, le centre d'écoute, etc., facilite l'acquisition de la langue seconde.* » (Programme d'étude en FL2, 1998, p. 9)

L'écoute est une compétence linguistique importante et son développement constitue un facteur clé pour les apprenants de langues étrangères. Ainsi, la nature complexe des capacités d'écoute méritent une réflexion approfondie visant à surmonter les difficultés rencontrées.

L'enseignement de l'écoute a donc attiré l'attention de nombreux enseignants et chercheurs dans le domaine de l'enseignement interactif, leur objectif est de fournir des informations, des activités d'écoute et un soutien visuel aux activités d'écoute.

L'utilisation des supports audio et audio-visuels a été étroitement associée au développement des compétences d'écoute. En effet, les vidéos en tant que matériel d'apprentissage ont été exploitées de manière positive dans le domaine éducatif. Elles peuvent être utilisées comme une méthode alternative pour enseigner la pratique de l'écoute, car elles contiennent divers mots et expressions utilisés dans la langue de tous les jours.

Des recherches approfondies ont été menées afin d'améliorer la compréhension de l'apprentissage d'une langue authentique ; elles visent, entre autres, à améliorer la qualité de la compréhension et de l'audition, motiver les élèves et les aider à acquérir une meilleure compréhension des expressions non-verbales.

Les enseignants doivent accompagner et guider les apprenants dans la compréhension de la parole afin qu'ils apprennent à gérer des conversations authentiques et des situations d'écoute réelles. Ainsi, afin de développer des compétences d'écoute pratiques, il est donc convenable de choisir un matériel d'apprentissage convenable à la situation d'apprentissage. Ce matériel guide les pratiques de compréhension de l'oral.

A. Pratiques de compréhension orale

La compréhension orale est une étape initiale de la communication. Mieux un élève peut comprendre ce qui se dit, meilleur sera sa capacité de communication. En outre, les élèves doivent repérer et comprendre les caractéristiques de la langue cible, ce qui les aidera à développer leur compétence de compréhension de l'oral. Selon (Cuq et Gruca, 2005, p. 157)

Comprendre n'est pas une simple activité de réception plus au moins passive comme on l'a souvent considérée ; la compréhension de l'oral suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication sans oublier les facteurs extralinguistiques comme les gestes qui interviennent notamment à l'oral. De plus toute situation de compréhension est spécifique étant donné le nombre de variables qui les constituent.

Les apprenants seront très fiers de pouvoir comprendre un mot ou une expression dans la langue cible. Cela peut constituer un facteur de motivation important pour continuer à apprendre la langue, les enseignants à leur tour, doivent œuvrer pour promouvoir ce sens de la réussite. Par conséquent, ils doivent concevoir des activités d'apprentissage qui améliorent la compréhension orale des apprenants (capacités d'écoute), cette pratique est motivante dans le sens où elle permet aux élèves d'actualiser leur processus cognitif et mobiliser à bon escient les ressources acquises.

Au cours de la préparation des activités de compréhension de l'oral, les enseignants doivent se poser des questions liées à leurs pratiques pédagogiques :

- Quel contexte faut-il choisir?
- Faut-il modéliser un ou deux éléments des exercices d'écoute pour l'ensemble de la classe afin d'orienter les élèves?
- Combien de fois le document doit-il être entendu par les élèves?
- Comment les apprenants vont-ils vérifier l'exactitude de leur écoute?
- Est-il possible de vérifier les réponses obtenues ?
- La vérification des réponses doit-elle s'effectuer de manière indépendante ou en collaboration?

Pour apporter des éléments de réponses aux enseignants, les didacticiens proposent une démarche pédagogique qui se décline en trois phases importantes :

▪ **La pré-écoute :**

Cette première étape correspond à la formulation des hypothèses de sens, l'apprenant actualise ses pré-requis, et émis des prédictions autour du sujet.

En effet, avant d'aborder le sujet de la compréhension orale en classe, l'enseignant doit s'assurer que ses élèves possèdent des connaissances ou certaines idées sur le sujet en question, cette façon de procéder oriente les élèves et favorise l'appropriation des nouvelles ressources linguistiques.

La pré-écoute est la période au cours de laquelle l'enseignant prépare les élèves à recevoir le contenu. C'est la phase pendant laquelle on crée des attentes chez les élèves, ou on les amène, au moyen du remue-méninge, à anticiper le contenu du récit qu'ils vont entendre. C'est aussi la phase pendant laquelle l'enseignant vérifie le vocabulaire connu des élèves sur le sujet présenté. L'enseignant, parla suite, leur donne le vocabulaire qu'ils ne possèdent pas et dont ils pourront avoir besoin pour comprendre. C'est également la période au cours de laquelle l'enseignant explique aux élèves la tâche qu'ils auront à accomplir soit pendant l'écoute, soit après l'écoute. (Programme d'étude en FL2, 1998, p. 10)

Cette phase permet de déclencher la curiosité chez l'élève et le prépare à mieux recevoir le contenu. L'enseignant pose perpétuellement des questions en relation avec le thème de la séance, dans ce cas, les élèves répondent en formulant des hypothèses de sens, ce qui va faciliter l'assimilation des savoirs qui seront progressivement construits.

▪ **L'écoute :**

C'est l'étape de la vérification des hypothèses émises, durant cette phase, l'élève exploite le contenu présenté dans la mesure où il va repérer les indices linguistiques et non-linguistiques du texte.

Pour mieux comprendre le document écouté, l'élève doit se référer aux stratégies d'écoute, ces dernières, guident sa compréhension et l'orientent vers la bonne interprétation.

L'apprenant écoute pour atteindre un but communicatif bien déterminé, il s'agit d'écouter pour comprendre un message ou une information globale, détaillée, particulière ou implicite, cette compétence doit être orientée en fonction de la situation d'écoute.

Pour (Carette, 2001, p. 130) « *l'écoute orientée est constitutive de la compréhension orale* » c'est à-dire pour mieux écouter, il faut varier sa façon d'écouter en fonction de l'objectif de compréhension.

Pour atteindre l'objectif de la compréhension oral, l'enseignant doit présenter le contenu d'une façon progressive. Pour ce faire, il fragmente l'écoute en deux moments importants :

- **Première écoute :** est une mise en situation qui prépare l'apprenant à mieux comprendre le contenu diffusé et à identifier le bord situationnel dans lequel évoluent les événements.
- **Deuxième écoute :** est une étape plus complexe de la compréhension, son rôle est d'assurer une compréhension approfondie du contenu. Les questions de compréhension orale sont variées, elles peuvent être du niveau explicite, implicite ou inférentiel, elles sont également présentées graduellement en fonction du degré d'assimilation des élèves.

Il est à noter que ces deux moments d'écoute sont précédés d'une (des) consigne(s) permettant de guider son écoute.

▪ **La post-écoute :**

Cette dernière écoute représente une récapitulation qui permet aux élèves d'enchaîner leurs idées, de les confronter puis de les partager avec les autres, cette phase leur permet d'exposer leurs représentations, leurs idées ou opinions par rapport au sujet.

Durant cette phase, les élèves sont appelés à exécuter une tâche sous forme d'une activité de compréhension orale. Pour ce faire, ils doivent apprendre à mobiliser les nouveaux savoirs avec ceux existants préalablement. Cela est suivi d'un processus d'évaluation.

A la fin de cette séance, l'apprenant se familiarisera avec le thème de la séquence et aura un bagage linguistique assez riche, exploitable au cours des prochaines séances.

III. LA PRODUCTION ORALE AU COLLEGE

Parler est une condition essentielle pour apprendre; Elle est qualifiée de production orale et fait partie des compétences que les élèves doivent apprendre, et ce, dans le cadre de leur développement linguistique. Or, Les élèves éprouvent souvent une grande anxiété à l'idée de parler.

En effet, Le but de la langue est la communication, et le but de parler dans un contexte linguistique est de promouvoir l'efficacité de la communication; les enseignants veulent que les élèves puissent réellement utiliser la langue le plus correctement possible.

En classe, Les apprenants attachent souvent de l'importance à parler plus que les autres compétences de lecture, d'écriture et d'écoute. Par conséquent, ils se sentent plus anxieux à cause de leur production orale, puisque parler est étroitement lié aux autres compétences.

La production orale à l'école est une condition nécessaire pour la réussite des élèves, elle occupe la deuxième position dans le manuel scolaire, et vient juste après l'activité de compréhension orale. En effet, Les apprenants doivent d'abord comprendre et produire le langage sous sa forme orale avant de pouvoir l'acquérir et l'utiliser avec efficacité sous sa forme écrite. Par conséquent, la production orale est une compétence essentielle du programme du cycle moyen. En outre, la mise en place de cette activité vise l'installation de nombreuses compétences transversales, ces compétences sont d'ordre de la communication, l'objectif étant de former un apprenant communicateur, capable de produire à l'oral un discours en adéquation avec la typologie textuelle de la séquence.

L'apprenant doit donc, au cours de son apprentissage de l'oral, réaliser des situations conversationnelles réelles. En effet, la conversation dans le processus d'apprentissage est l'enjeu majeur de la scolarisation et de la pédagogie. Les élèves, dans leurs efforts pour découvrir et comprendre le monde qui les entoure, posent continuellement des questions, cela se fait souvent à l'oral, sous forme d'interactions verbales entre l'enseignant et les élèves.

Les compétences orales sont un facteur essentiel pour les interactions en classe. Au cours des apprentissages, le développement du langage oral est particulièrement important pour les interactions, les relations sociales et l'amitié, ainsi que pour créer un sentiment d'appartenance.

Les enseignants aident les élèves à développer de bonnes compétences en matière de production de l'oral, cela se fait par le biais d'interaction linguistique et en même temps en créant un environnement riche en stimulus. Cet environnement est guidé par une pratique pédagogique particulière favorisant l'acquisition d'une compétence de production orale.

A. Pratiques de production orale

Lors de la mise en place d'activités axées sur la prise de parole des apprenants, les enseignants doivent montrer aux élèves comment utiliser correctement le langage oral, il doit être travaillé adéquatement en classe. Le but est de développer le confort avec certaines formes / structures. La production communicative est moins axée sur la forme que sur l'achèvement d'une tâche comportant l'utilisation d'un langage oral correcte.

En effet les activités proposées dans les programmes officiels du cycle moyen, visent l'installation d'une compétence d'expression libre et dirigée suivant les situations suivantes :

- **Situation d'exploration** : L'enseignant lance la situation problème de départ et sollicite les réactions, cette étape permet d'introduire des éléments linguistiques nouveaux.
- **Situation d'apprentissage systématique/ structurée** : cette étape vise la fixation du nouveau répertoire linguistique et son appropriation par le biais d'activités de production de l'oral.
- **Situation d'intégration** : Durant cette phase, l'élève apprend à réinvestir ses ressources acquises (savoirs/ savoir-faire) à travers une production orale cohérente et globalisante.
- **Situation d'évaluation** : elle constitue la dernière étape du processus d'apprentissage de la production orale, présentée sous forme d'évaluation ponctuelle et rapide, cette situation permet de contrôler et d'évaluer la mobilisation des acquis. Elle présente également un diagnostic concernant l'état d'avancement de chaque élève, suivi d'une action de remédiation.

En effet, lors de la planification des activités de production orale, les enseignants doivent décider si les élèves ont besoin d'une structure élevée (exercices et pratique contrôlée, par exemple) pour la pratique de l'apprentissage ou d'une structure faible (par exemple, jeux de rôle, simulations) pour l'utiliser.

Les questions à prendre en compte pour mettre en place une bonne pratique de l'oral sont les suivantes:

- Est-il nécessaire de revoir la langue à utiliser dans une tâche?
- Les apprenants vont-ils travailler individuellement, en binôme ou en petits groupes?
- Comment les apprenants seront-ils suivis à mesure qu'ils accomplissent leur tâche?
- Comment les enseignants vont-ils fournir des commentaires aux élèves?

En développant des activités ou des tâches autour de la parole, les enseignants doivent également être conscients des 3 domaines de connaissance que la parole englobe. Chaque domaine devrait faire l'objet d'une attention particulière. Il est important que les élèves connaissent le but de chaque activité.

Selon (Puren, 1994), les activités de production orale visent trois domaines fondamentaux

a. Mécanique: Ce domaine comprend les différentes pièces constitutives de la parole, notamment la prononciation, le vocabulaire, la grammaire et l'ordre des mots.

b. Fonctionnel : ce domaine renvoie à l'utilisation de la parole, que ce soit pour une transaction ou une interaction, et quand une compréhension précise est nécessaire ou non.

c. Règles et normes sociales / culturelles: ce domaine implique la plus grande valeur culturelle inhérente à la culture de la langue, telle que le tournant, les normes sociales, les rôles des participants, l'étiquette et le registre social, etc.

IV. LES SPECIFICITES DE L'ORAL

Le langage oral est la première et la plus importante structure utilisée comme moyen de communication. C'est le principal moyen par lequel chaque enfant va être capable de structurer, d'évaluer, de décrire et de contrôler son expérience. En outre, la langue orale est le principal médiateur de la culture, un moyen assurant la transmission de la culture et des représentations propres à chaque individu.

Au niveau le plus élémentaire, le langage oral concerne la communication avec d'autres personnes. Il s'agit d'un processus d'utilisation de la pensée, des connaissances et des compétences afin de parler et d'écouter efficacement. En effet, il est au cœur de la vie de tous.

La langue orale imprègne toutes les facettes du programme scolaire. Le développement de la langue orale revêt une importance aussi grande que celle de la lecture et de l'écriture, à tous les niveaux, dans le programme. Il a une égale pondération avec eux dans le processus linguistique intégré. Bien que le programme insiste beaucoup sur la langue orale, il a été largement reconnu que sa mise en œuvre s'est révélée difficile à cause de ses spécificités qui concernent aussi bien le verbal que le non-verbal.

Parler exige une combinaison harmonieuse entre plusieurs paramètres linguistiques et extralinguistiques constituant une condition essentielle d'une situation d'échange verbale. En effet, l'utilisation adéquate de ces paramètres permet la diffusion la plus convenable du discours émis.

A. Les traits de l'oralité

Plusieurs éléments apparaissent quand des locuteurs sont en situation d'échange oral, ces éléments renvoient à des traits d'oralité spécifiques à chaque individu, il s'agit de phénomènes prosodiques et rythmiques qui accompagnent la verbalisation.

En effet, la réalisation verbale de chaque individu est conditionnée par une série de particularités propre au langage oral, il est important de les employer à bon escient afin d'assurer une bonne compréhension d'un message oral, d'ailleurs, c'est à cause de ces particularités que la didactique de l'oral a vu le jour. Plusieurs recherches ont été menées dans ce domaine afin de fonder une nouvelle réflexion didactique, l'objectif étant de mettre en place des modalités d'enseignement-apprentissage propres à l'enseignement de l'oral.

1. Les pauses

Les pause est un phénomène phonologique très récurrent, sa présence lors des échanges verbaux est incontournable. Selon (Desmons, Ferchaud, Godin, Guerrieri & Guyot-Clément, 2005, p. 21) « *La pause est un silence ou un arrêt dans la chaîne parlée coïncidant le plus souvent avec une articulation plus ou moins importante du raisonnement* »

La pause est une unité prosodique qualifiée de suprasegmentale du discours oral, sa durée est variable (courte, moyenne et longue). Selon Peytard (1971, p.161) elle comporte trois fonctions :

- **Une fonction syntaxicosémantique** : segmenter le discours et révéler son organisation syntaxique.
- **Une fonction sémantique et argumentative** : elle produit des effets d'emphase.
- **Une fonction modalisante** : permet de comprendre l'attitude du locuteur.

2. Le rythme

La progression rythmique varie d'un individu à un autre, et ce, selon le débit, car plus qu'on parle vite, moins il y a des pauses, ce changement régulier lors de la prise de parole permet aux interlocuteurs de démarquer leur message oral.

3. L'intonation

L'intonation est un indice d'un état d'esprit ; le locuteur peut exprimer ses idées à travers une certaine intonation sans affecter le sens des mots, elle structure le discours oral et l'organise

en lui attribuant des tons qui pourraient exprimer : une affirmation, une interrogation ou une exclamation.

Ce phénomène prosodique de la langue orale caractérise l'aspect paralinguistique de l'énoncé, autrement dit, l'expression peut dépasser le cadre d'une simple énonciation d'une information, elle peut également cibler des émotions en exprimant la colère, la joie ou la surprise, comme elle peut être porteuse d'éléments esthétiques prosodiques qui caractérisent un dialecte.

B. Le jeu social

Il est important de connaître le contexte social dans lequel se déroulent les échanges verbaux. En effet, toute sorte d'interaction s'édifie quand les interlocuteurs connaissent la relation sociale partagée.

Le jeu social se base essentiellement sur les actes de paroles (locutoire, illocutoire, perlocutoire). Ces trois actes fondent des expressions sociales importantes facilitant les relations entre les participants de la conversation lors d'une interaction verbale, en effet, le sens est véhiculé de différentes façons, l'interlocuteur est censé choisir l'expression la plus convenable aux caractéristiques du contexte social, dans ce sens, (Orecchioni, 1990, p. 45) disait :

On ne parle pas toujours directement. Certains vont même jusqu'à dire qu'on ne parle jamais directement ; « qu'il fait chaud ici » ne signifie jamais qu'il fait chaud ici mais, c'est selon « ouvre la fenêtre », « ferme la radiation », « est ce que je peux tomber la veste il fait ferais ailleurs », « je n'ai rien de plus intéressant à dire », etc. : bref ce serait l'indirection qui serait « la règle. »

Echanger à l'oral permet de construire une identité personnelle et culturelle, et ce, par le biais du savoir culturel et de l'intégration sociale. Autrement dit, lors d'une situation communicationnelle, l'individu transmet généreusement son savoir culturel, ce qui entraîne une intégration sociale.

La construction des images identitaires à travers le jeu social permet de créer un climat d'échange et de coopération, Dans cette perspective, (Habermas, 1965, p. 435) stipule :

Du point de vue fonctionnel de l'intercompréhension, l'activité communicationnelle sert à transmettre et renouveler le savoir culturel ; du point de vue de la coordination de l'action, elle remplit les fonctions de l'intégration sociale et de la création de solidarité ; du point de vue de la socialisation ; enfin, l'activité communicationnelle a pour fonction de former des identités personnelles.(...) A ces processus de la reproduction culturelle, de l'intégration sociale et de la socialisation, correspondent les composantes structurelles du monde vécu : la culture, la société et la personne.

L'expérience sociale est le moyen par lequel l'individu mesure sa personnalité, à travers cette expérience, issue de la culture, la société et la personne, il s'intègre socialement et culturellement avec les exigences qu'impose la société.

C. Le corps

Le corps constitue le premier outil de la communication, son caractère non verbal donne du sens aux mots. En effet, le corps humain parle à travers les mouvements, les postures, les gestes des mains, les expressions faciales, les mouvements des yeux et le toucher. Chacun de ces mouvements physiques des parties du corps pourrait être utilisés dans différents contextes de la communication.

Les interprétations du langage corporel pourraient être différentes d'une personne à l'autre et d'une culture à l'autre, il est important de connaître les significations de chaque réalisation non-verbale. Les études menées dans ce contexte montrent que le langage du corps représente à lui seul 55% de la communication totale alors que les mots parlés 7% et le ton de la voix représentent 38% (Mehrabian, 2009)

De la tête aux pieds, plusieurs parties du corps humain pourraient intervenir lors de la communication non-verbale :

- **La tête:** Mouvement et placement de la tête, de l'arrière en avant, de gauche à droite, d'un côté à l'autre, y compris la secousse des cheveux.
- **Expressions du visage :** Le visage a de nombreux muscles (entre 54 et 98)
- **Sourcils :** en haut, en bas, les sourcils froncés.
- **Yeux :** Gauche, droite, haut, bas, clignotant, dilation des yeux.
- **Nez - Rides(en haut) :** évasement des narines.
- **Lèvres :** souriant, grondant, plissé, s'embrassant, ouvert, fermé, serré.
- **Langue :** À l'intérieur, à l'extérieur, roulé, bas ou haut, léchage des lèvres.
- **Mâchoire :** Mors ouvert, fermé, pincé, mâchoire inférieure gauche ou droite.
- **Posture corporelle :** La manière dont vous placez votre corps, vos bras et vos jambes, par rapport à d'autres personnes.

- **Proximité du corps** : à quelle distance ou à proximité des autres personnes.
- **Mouvements d'épaule** : en haut, en bas, pendant, accroupis.
- **Placement des bras** : haut, bas, croisé, droit.
- **Placement des jambes et des pieds** : droit, croisé, placement du poids, les pieds vers partenaire parlant ou pointant ailleurs, balançant des chaussures.
- **Gestes des mains et des doigts** : Comment tenir et bouger vos mains et vos doigts sont particulièrement perspicaces dans la lecture des gens.
- **Manipulation et placement d'objets (par exemple, stylos, papiers, etc.)** : L'intrus...

Techniquement, les objets jouent un grand rôle dans la lecture du comportement corporel.

V. LA PRISE DE PAROLE ET L'INTERACTION VERBALE EN CLASSE DE FLE

Dans une classe de FLE, les interactions, sous leur forme verbale, sont considérées comme un outil de création de réseaux d'échanges langagiers entre les acteurs pédagogiques (enseignant/apprenants), ces acteurs d'apprentissage ayant comme tâche de déclencher la parole par le biais des savoirs à enseigner.

La thématique ou l'objet de l'apprentissage est un moyen qui susciter la prise de parole, et ce, à travers la bonne gestion des interactions verbales (stratégie d'interaction gérée par l'enseignant) ; le sujet 'apprenant' pourrait en bénéficier même dans sa société en interagissant avec autrui, donc l'objectif de ce moyen (interaction) c'est d'initier l'élève à être un acteur social en développant sa compétence orale et pragmatique.

L'interaction verbale en classe pourrait susciter la motivation chez les apprenants, et ce, malgré la difficulté de sa mise en place. En effet, les obstacles qui en découlent ne sont que le résultat d'un manque de situations d'intégration réelles et l'absence des moyens pédagogiques.

Cette situation interactionnelle dans l'enseignement-apprentissage de l'oral devrait conduire l'apprenant à participer à des échanges oraux dans les situations de la vie courantes et non exclusivement une pratique pédagogique ou professionnelle.

Cela veut dire, que la pédagogie de l'oral ne peut être qu'une pédagogie active et fonctionnelle.

Dans un sens pédagogique, la participation des acteurs en classe dans une pratique

interactionnelle suscite le mouvement entre le locuteur et l'interlocuteur.

Parmi les différentes conditions dans lesquelles une interaction est réussie, celles introduites par la linguiste interactionniste Catherine Kerbrat- Orecchioni. Elle explique que lors d'une conversation idéale, il faut que les participants parlent à tour de rôle, qu'ils ne laissent pas le silence s'établir et qu'aucun d'entre eux ne monopolise la parole ou ne centre trop son discours sur lui-même. (Orecchioni, 1982, p. 29) rajoute que :

Les situations d'échanges linguistiques dans lesquelles les apprenants interviennent tour à tour ne se limitent pas aux échanges linguistiques mais ils s'étendent par exemple à certains jeux où chacun joue son tour à la régulation de la circulation aux interactions qui impliquent que chacun joue son rôle.

Pédagogiquement parlant, c'est à l'enseignant de gérer la régulation des échanges, pour cela, il doit suivre la démarche de la séance, le but étant d'assurer la progression logique et l'organisation de la conversation lors de la prise de parole.

A. L'organisation de l'interaction verbale

L'organisation des échanges est une procédure pédagogique qui pourrait être effectuée en classe lorsqu'elle est associée à une tâche stimulante. (Cohen 1994, p.16) affirme que :« *L'enseignant d'une classe dont les élèves ont une série de tâches qui stimulent les enfants à communiquer en utilisant un vocabulaire associé à une tâche intéressante, les possibilités d'apprentissage actif de la langue peuvent être grandement accrues*».

Autrement dit, cette stratégie d'interaction verbale en classe pourrait offrir de bons résultats qui approuvent que les apprenants réussissent tant dans la compréhension de l'oral que dans l'utilisation d'une langue étrangère, comme la confirme. Mary Mcbrooty, à travers son expérience avec des classes de langues étrangères, a constaté que les tâches utilisées dans l'apprentissage interactif favorisent plusieurs types d'échanges verbaux, (Mcbrooty, 1994, p.85.) ajoute que : « *même lorsque tous les élèves d'un groupe ne maîtrisent pas la langue étrangère ; ils se corrigent mutuellement et tenteront de combler les failles de leur compréhension en reprenant ce que disent les autres pour parvenir à un accord* ».

L'organisation des interactions verbales en classe s'appuie essentiellement sur l'organisation des rôles, cette organisation ressemble à une opération de pilotage faite par l'enseignant et l'apprenant. L'apprenant étant récepteur participe directement ou indirectement pour construire le discours de l'enseignant (émetteur), cela nécessite la coexistence de tous les éléments qui régissent la conversation.

Toute conversation orale (interaction verbale) exige la présence physique des sujets parlants qui animent la conversation, et ce, à travers l'échange langagier qui porte sur un sujet quelconque faisant l'objet de cette interaction. Il s'agit donc d'effectuer une alternance verbale qui organise la conversation pour éviter les chevauchements, cette alternance pourrait servir à éviter le silence prolongé dans le cas où l'apprenant se bloque à cause de ses difficultés, cela veut dire que l'alternance n'est pas seulement pour organiser les échanges verbaux mais aussi pour céder la parole à l'interlocuteur.

L'alternance verbale est donc considérée comme un moyen qui permet à l'apprenant d'abandonner son tour à son camarade, sachant que les tours sont alloués éventuellement par un gérant extérieur à l'échange verbal, c'est celui qui distribue le rôle de chaque acteur. Ensuite, c'est à l'enseignant d'orienter l'interaction et d'aider ses apprenants à négocier l'objet de cet échange même de manière implicite, autrement dit, le réglage de l'alternance verbale revient à l'enseignant.

L'interaction verbale entre 'individus' se base sur l'écoute et le respect mutuel, ce qui donne à la conversation l'organisation qu'elle mérite.

L'alternance des rôles est un mécanisme qui permet à l'apprenant de laisser la parole aux autres acteurs pour émettre leurs idées. Ce jeu de rôle englobe :

- **Le changement du tour** : qui se fait à un point de transition possible, c'est-à-dire, que le sujet apprenant fait des signaux qui pourraient montrer la fin de son tour, tels que des signes de nature verbale : des énoncés, des phrases...

Les signaux de nature mimo-gestuelle comme les regards portés sur le destinataire qui indique la fin du tour.

Les signaux phonétiques tels que l'intonation qui indique la fin de l'énoncé.

- **Rater le système du tour** : Lors d'une prise de parole dans une conversation, le locuteur doit jouer son rôle tout en s'exprimant d'une certaine façon qui assure une transition facile du tour, il est donc nécessaire que l'interlocuteur qui prendra la parole soit attentif pour ne pas perdre le fil de son tour et éviter l'interruption lors de la conversation.
- **La pratique du questionnement** : D'après (Bouchard, 1982, p.93) : « *l'interaction verbale n'est qu'une réaction d'une série de questionnement [...] il s'agit, simplement d'une création de parole du maître, de signaler à celui-ci interrogations ou incompréhension* ».

Il serait nécessaire que le système « entretien » soit présent en classe pour aménager l'interaction verbale, et ce, à travers des questions-réponses qui feront l'objet de la conversation. Chaque acteur doit jouer son rôle en répondant aux questions ; ce qui le mettrait dans une situation de guidage conditionné afin de ne pas se perdre lors de sa prise de parole, ainsi l'élève pourrait réemployer la question posée dans son tour prochain.

Le rôle de l'enseignant dans toute situation d'interaction verbale est de : « *définir l'apprentissage, en déterminant les modalités de réaction, en évaluant le résultat et en assurant la gestion* ». (Holec, Cité par Orrecchioni, 1992, p. 33)

Dans les méthodologies d'enseignement récentes, l'enseignant n'a pas le monopole de la parole mais son rôle se manifeste dans l'orientation des élèves vers l'adaptation des activités à leur niveau: résoudre des lacunes langagières des apprenants, trouver d'autres stratégies qui favorisent la prise de parole et organiser les échanges verbaux pour arriver enfin à un bon usage langagier et pragmatique de la langue étrangère, etc.

B. Typologie de l'interaction verbale

Aucune activité pédagogique en classe ne peut se faire en l'absence de l'interaction verbale (orale). En effet, nous ne pouvons guère parler d'un enseignement/apprentissage sans qu'il y ait un échange conversationnel entre les éléments qui constituent la situation de communication, car les « inter-actants » exercent les uns sur les autres un réseau d'influence mutuelle comme le confirme (Dubois, 2002, p. 94) : « *un échange verbal entre un sujet parlant qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou réponse explicite ou implicite (selon le type de l'énoncé). Sur le plan psychologique, c'est le processus au cours duquel la signification qu'un locuteur associe à ces mêmes sons* ».

Cependant, les types d'interaction varient selon le besoin et l'intention communicative, nous distinguons entre autres:

1- L'interaction verbale

Dans un contexte scolaire, l'interaction verbale est l'un des piliers de la didactique du français car, à travers ce type d'interaction, l'enseignant et les apprenants peuvent réaliser des tâches pédagogiques communicationnelles (Broth et al., 2006, p.103) affirment :

La relation didactique peut être considérée comme l'ensemble des interactions qu'entretiennent entre eux les élèves et un enseignant lors de la réalisation d'une action finalisée à propos d'un contenu d'enseignement et d'apprentissage dans un cadre spatio- temporel déterminé en général le cadre scolaire.

2- *L'interaction non-verbale et para-verbale*

Ce type d'interaction renvoie à l'utilisation des signes qui sortent du cadre linguistique et qui sont dans la plupart de nature non-verbale, comme les expressions faciales, le regard, les gestes, les inflexions de la voix, il inclut également le rire, le sourire, les pleurs, etc.

3- *L'interaction exolingue*

La communication exolingue désigne les échanges verbaux effectués entre deux ou plusieurs interlocuteurs qui ne partagent pas la même langue maternelle.(Porquier, 1984, pp.18-19) explique cette notion et donne une définition à la communication exolingue :

« [Elle] qui s'établit par le langage, par des moyens autres qu'une langue maternelle commune aux participants. Il a avancé des critères permettant de rendre plus clair ce type de communication : comme toute communication langagière, elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels, parmi ces situations, en premier lieu la situation exolingue ou la dimension exolingue dans laquelle :

- Les participants ne peuvent ou ne veulent pas communiquer dans une seule langue maternelle commune (...).

- Les participants sont conscients de cet état de chose.

- La communication exolingue, est structurée pratiquement et formellement par cet état de chose et donc par la conscience et les présentations qu'en ont les participants.

- Les participants sont à divers degré, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières. »

VI. ACCOMPLIR DES TACHES A TRAVERS LES STRATEGIES DE L'INTERACTION ORALE

Encourager la participation active des apprenants en classe par le biais de stratégies interactives est important pour que l'enseignant puisse communiquer avec le plus grand nombre possible d'apprenants, et ce, en prenant en considération les deux points de repère de l'interaction : apprenant-enseignant, et de l'apprentissage actif et collaboratif.

Donner la priorité aux stratégies interactives en classe permet aux élèves d'accomplir des tâches et de minimiser le temps passé en écoute passive. En effet, Lorsque l'élève participe aux différentes activités orales telles que les discussions critiques et interactives, il sera capable de mieux conserver l'information.

Concevoir un environnement de classe attrayant peut avoir un impact positif sur le déroulement des interactions, l'enseignant doit aider ses élèves à identifier les sujets et les nouvelles questions à débattre pendant le cours..

Les élèves sont susceptibles d'apprendre de nouvelles stratégies d'interaction en classe, le but étant d'accomplir des tâches communicatives diverses.

Selon le guide des stratégies d'apprentissage (l'inspection Générale de la Pédagogie, Juin 2017, p. 3-9), plusieurs stratégies d'apprentissage peuvent être adaptées en classe de FLE, ces stratégies s'adressent aux étudiants et aux apprenants du cycle primaire, moyen ou secondaire:

A. Stratégie de JIGSAW (JIGSAW ou PUZZLE)

Le JIGSAW est une stratégie d'enseignement inventée en 1971 par le psychologue social américain Elliot Aronson, elle favorise une technique d'enseignement coopératif qui vise l'enseignement de la langue, elle comporte trois phases :

- **Une phase individuelle** où chaque apprenant s'approprie le contenu qui lui a été attribué.
- **Une phase en groupe « apprenants experts »** où tous les apprenants ayant travaillé sur le même contenu, confrontent leur compréhension du sujet, identifient les éléments essentiels sur lequel ils ont été amenés à travailler et élaborent des stratégies pour enseigner à leurs pairs ce qu'ils ont appris.
- **Une phase en groupe où les groupes de la phase précédente sont mixés:** chaque apprenant (expert de son contenu) enseigne aux autres ce qu'il a retenu. Dans ce cas, le nouveau groupe élabore une solution au problème qui leur est posé.

B. Stratégie (PENSER- COMPARER-PARTAGER)

Cette stratégie est conçue pour permettre à tous les apprenants de participer dans un travail de groupe et d'adopter un comportement d'apprentissage actif.

D'abord, l'enseignant pose une question pertinente et demande aux apprenants d'y réfléchir de manière individuelle, et ce, pendant un court laps de temps, cette phase correspond à (PENSER). L'enseignant peut aussi leur demander d'écrire leurs réponses pour qu'ils puissent les formaliser.

Ensuite, les apprenants confrontent leurs réponses avec leurs pairs (voisin) ou un petit groupe (COMPARER). Puis, ils doivent se mettre d'accord sur une réponse commune.

Enfin, l'enseignant questionne en grand groupe des binômes sur leurs solutions communes (PARTAGER). Cette phase doit être gérée par l'enseignant.

C. Stratégie de la galerie de la marche ou dite (stratégie du Souk)

Pour mettre en place une stratégie de la marche, l'enseignant doit préparer des questions concernant un thème précis (Exemple : 05 questions sur un thème). Il divise les apprenants en groupes (Exemple : 05 groupes). Puis, Il distribue les 05 questions sur les 05 groupes.

Les groupes choisis émettent des idées en effectuant un 'Brainstorming'. Quand cette opération est achevée, chaque groupe est appelé à écrire leurs réponses/ idées sur une grande feuille et l'accrocher au mur, à côté du groupe concerné.

Chaque groupe doit choisir un représentant qui sera chargé d'expliquer leurs réponses aux autres groupes. Puis, il s'agit d'effectuer des rotations des autres éléments des groupes. Le représentant expliquera aux « visiteurs » qui, à leur tour, poseront leurs questions et débattront avec lui.

A la fin des rotations, « les visiteurs » rejoindront leurs groupes initiaux. Ils doivent par la suite présenter une synthèse de ce qui leur a été présenté.

D. Stratégie de la table ronde

La table ronde est une « réunion caractérisée par le principe d'égalité entre les participants, convoquée pour discuter d'un sujet précis ». Le thème à discuter a été choisi préalablement par le formateur et ne fait pas l'accord de tous, sinon il n'y aurait aucun intérêt à organiser une table ronde. Pour se préparer à la table ronde, les formés doivent effectuer une recherche d'informations sur le sujet qui a été retenu. Ils peuvent aussi préparer des arguments qui serviront à défendre leur point de vue.

La plupart du temps, c'est le formateur qui anime une table ronde. Un étudiant en mesure de maintenir une dynamique de discussion peut aussi agir comme animateur, modérateur ou gestionnaire du temps. Une variante consiste à faire passer une feuille afin que chaque participant écrive son idée ou sa réflexion.

E. Stratégie des quatre coins

Cette stratégie encourage les apprenants à exprimer leur point de vue et le défendre, ils apprennent ainsi à écouter attentivement leurs camarades et garder un esprit ouvert lorsque les différentes opinions sont partagées.

Pour assurer une bonne application de cette stratégie, l'enseignant commence par la présentation de la question de départ. Puis, il donne quatre réponses différentes (fortement soyez, soyez, ne soyez pas, fortement ne soyez pas) et placez (situez) une réponse dans chaque coin de la salle de classe.

Ensuite, les apprenants réfléchissent sur le choix à faire. Une fois le choix effectué, ils rejoignent le coin dont la réponse représente le mieux leur opinion.

L'enseignant demande aux apprenants du même coin de partager entre-eux les raisons de leur choix. Puis, demande à chaque groupe de venir au consensus et choisir un représentant pour partager le raisonnement du groupe avec la classe entière.

Lors de l'exécution des tâches suivant les stratégies d'interaction orale citées précédemment, l'enseignant doit prendre en considération les compétences et les caractéristiques de chaque apprenant. Ces caractéristiques sont de nature linguistique, affective, et cognitive.

L'enseignant doit aussi prendre en compte les conditions de la réalisation de la tâche, celles qui sont liées aux facteurs temps et matériels, cela permet à l'apprenant d'être motivé, actif et bien impliqué dans son apprentissage.

Le choix de la stratégie à mettre en œuvre est une condition essentielle. En outre, l'apprenant aura plus de liberté pendant la réalisation de la tâche grâce aux facilitateurs qui se mettent à sa disposition (images, tableau, schéma, etc.)

Conclusion

L'oral est une compétence de base que les apprenants de langue devraient maîtriser avec d'autres compétences linguistiques. Il s'agit d'un processus complexe d'envoi et de réception de messages par le biais de communications verbales. Dans ce cadre, les processus de compréhension et de production orale interagissent mutuellement sur l'acquisition de la compétence orale.

Dans le cadre de la pratique pédagogique, les activités de l'oral proposées visent la production d'un énoncé oral qui englobe l'ensemble des caractéristiques de la communication ciblées.

La production orale implique également l'utilisation de gestes et d'expressions faciales, autrement-dit, l'utilisation d'un langage non-verbal accompagnant la parole.

La communication orale est une compétence importante qui mérite plus d'attention et d'organisation, car elle reflète les pensées et les personnalités des élèves. Dans ce cas, l'enseignant doit savoir gérer les échanges entre enseignant-élève (s)/ élève-élève.

Dans le contexte de l'enseignement récent, beaucoup d'attention a été portée aux activités de conception et sur les tâches à mettre en œuvre, ces dernières obéissent aux règles de fluidité et de pertinence qui sont complémentaires dans l'accomplissement d'une tâche.

Pratiquer l'oral à travers l'effectuation des tâches favorise l'interaction orale en classe de FLE. En effet, de nombreux chercheurs ont montré l'importance des interactions dans l'acquisition de connaissances et l'amélioration des compétences langagières.

Pour acquérir ces compétences, il est important de garder les apprenants actifs dans la classe. Pour ce faire, l'enseignant doit réduire le temps réparti dans sa prise de parole et augmenter le temps de parole de l'apprenant. Naturellement, ils vont parler les uns aux autres par des paires ou des groupes où chaque apprenant a son temps pour parler. Ce processus est guidé par un ensemble de stratégies favorisant l'apprentissage par l'action.

Aujourd'hui, les pédagogues cherchent une méthode plus significative pour répondre aux besoins des apprenants, ces besoins sont généralement d'ordre communicatif. Il s'avère donc judicieux d'appliquer les différentes théories d'apprentissage de nature actionnelle afin de concrétiser ces besoins.

Chapitre III:
L'apprentissage du FLE par l'action

Introduction

L'enseignement des langues étrangères et notamment le FLE a connu ces dernières années des progrès considérables en terme de conception de nouvelles méthodes d'enseignement. En effet, les méthodologues ne cessent de concevoir et d'élaborer de nouvelles méthodologies d'enseignement des langues vivantes, l'objectif étant de répondre aux exigences linguistiques et culturelles d'un public désireux d'apprendre les langues étrangères.

Historiquement, ces méthodologies ont été d'abord élaborées afin de satisfaire les besoins langagiers et communicatifs des immigrants arrivant en Europe afin de s'y installer, leur premier objectif était d'apprendre les langues étrangères pour s'y adapter linguistiquement. Aussi, il était nécessaire de suivre une formation afin d'apprendre un métier, ce qui exige le recours à la langue étrangère. L'autre objectif était de pouvoir communiquer avec aisance tout en bénéficiant des orientations introduites par ces nouvelles approches d'enseignement des langues notamment l'approche actionnelle.

L'apprentissage d'une langue, selon cette approche se base essentiellement sur l'action que font les apprenants en réalisant des tâches pédagogiques variées, ces tâches mobilisent le parcours d'acquisition des compétences communicatives tout en utilisant des outils, des supports audio-visuels et des documents authentiques. En effet, cette façon de procéder favorise le travail dynamique et collaboratif en donnant à chaque élève la possibilité d'être acteur de son apprentissage. .

Pour mieux comprendre la logique des nouvelles directives didactiques, il convient de connaître les orientations pratiques des nouvelles approches pédagogiques, sachant que ces dernières consistent à installer des compétences communicatives et offrir aux apprenants une base linguistique et pragmatique qui leur permette de communiquer.

La notion de communication renvoie à la capacité d'utiliser l'oral dans différents contextes communicatifs. En classe de FLE, l'usage de l'oral s'effectue à travers des scénarios d'apprentissage mis en place dans le cadre d'une perspective actionnelle, cette compétence de base sera ensuite évaluée suivant des critères préétablis.

I. DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE A LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

En France et au cours des années 1970, l'approche communicative dite "fonctionnelle/notionnelle" est née et vue comme une approche d'enseignement-apprentissage s'opposant aux méthodologies audio-orale et audiovisuelle. Elle a été désignée par le terme "approche" pour des raisons de prudence étant donné que c'est une conception ouverte et souple sur le plan pédagogique.

L'approche communicative vise le développement des quatre habilités qui peuvent être améliorées à des degrés et à des niveaux variables et divers, et ce, d'une personne à une autre ou d'un groupe à un autre. De ce fait, la première visée de cette approche est de satisfaire les besoins langagiers des apprenants, puisque la langue est avant tout un moyen de communication et d'interaction sociale.

Fille de l'éducation nouvelle et des pédagogies actives. Selon (Richard, 2010, p. 36) :

Elle est aussi le fruit de nouveaux apports épistémologiques par rapport aux disciplines habituelles. [...] elle consiste à prendre en compte les liens non réductibles aux méthodologies et aux pédagogies antérieures [...] Notamment aux publics d'étudiants et surtout des professionnels et étrangers ou migrants.

Cette approche vient pour faire partie des recherches en didactique des langues étrangères vivantes qui s'oriente vers les années 1975-1980 vers une analyse des besoins des publics étrangers qui voulaient apprendre et s'intégrer socialement et linguistiquement en France. Cela conduit à une nouvelle définition de l'apprentissage des langues. Cette méthodologie prend en compte tour à tour les dimensions linguistiques et extra- linguistiques « *qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal (le gestuel kinésique)* ». (Richard, 2010, p. 211)

Les aspects linguistiques d'après (Richard, 2010, p.212) constituent « *la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une composante d'une compétence plus globale : la compétence de communication* ». Mais pour la dimension extralinguistique et pragmatique, c'est la connaissance pratique « *des codes et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettrons son emploi approprié en des situations face à des interlocuteurs dans la variété de leur fonctions* » (ibid).

L'objectif étant d'arriver à mettre en place une communication efficace et que le locuteur 'apprenant' arrive dans ce sens à produire une interaction sociale pour s'y intégrer efficacement dans la société.

Selon l'approche communicative, apprendre une langue ne consiste pas à créer des habitudes, des réflexes qui ne devraient pas fonctionner hors des normes naturelles de communication comme le disent 'les behavioristes', car l'apprentissage selon cette méthodologie n'est plus considéré comme passif mais comme « *un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu qu'il peut influencer* » (Richard, 2010, p. 112)

En appliquant cette approche en classe de langue, l'enseignant devient 'un conseiller', un 'tuteur' ; il doit utiliser des documents appelés « *authentiques, c'est-à-dire non conçus originalement pour une classe de langue étrangère* » (Richard, 2010, p. 213).

Cette approche communicative est qualifiée de fonctionnelle ayant pour objectif l'analyse des besoins langagiers, et permet aux apprenants d'acquérir les compétences en langues, un savoir et un savoir-faire immédiatement ou rapidement réinvestis. Cela s'effectue dans des durées et des rythmes compatibles avec la gestion du temps consacré à la formation de langue, cette méthodologie consiste à donner au public la chance de raccourcir la distance vécue entre l'apprentissage d'une langue et son usage (formation dans des délais limités).

De plus, l'apprentissage de la langue selon cette approche sert à rapprocher les formes scolaires de l'enseignement, des modalités d'acquisition et d'utilisation naturelle des langues. Cela nécessite une simulation entre un milieu non naturel qu'est la classe et un milieu naturel qu'est la société en employant « *une élaboration des programmes linguistiques au moyen de groupage de formes directement utilisables dans les échanges effectifs l'emploi de catégories d'orientation sémantico-pragmatique inespérées de la vie quotidienne pour favoriser la communication* ». (Wilkins, 2010 p. 58).

Cela pourrait permettre aux apprenants de construire des activités interactives de communication, et ce, à travers l'intégration des faits sociaux qui feront l'objet de l'interaction (de la communication), ce qui favorise la contextualisation de l'interaction et pourrait conduire l'apprenant à une aisance conversationnelle, ainsi que dans une conversation contextualisée. L'apprenant aurait ainsi plus de chance de mémoriser et consolider ses acquis et son savoir-faire et s'en servir dans des contextes extra-pédagogiques (hors classe) dans différentes situations de communication de sa vie quotidienne, car tout savoir non contextualisé est exposé à être oublié avec le temps.

En classe, pour acquérir la compétence orale, l'apprenant doit se mettre dans un bain linguistique approprié à travers une gradation d'activités du plus simple au plus complexe, l'objectif étant de donner un sens différent aux tâches réalisées tout en exploitant les différents

points de langues acquis (lexique, phonétique, grammaire). Cependant, la compétence grammaticale ne doit pas être perçue comme juxtaposée à la compétence communicative, elle est plutôt intégrée au concept plus complet de cette compétence.

Les objectifs d'apprentissage des langues devaient être considérés comme redéfinis en termes de compétence et performance. De ce fait, la perspective actionnelle du CECR a enchâssé l'idée de la compétence communicative dans un triple plan plus large et plus profond 'schéma de compétence générale'. Ceci est enraciné dans le concept de «compétence existentielle» (savoir être), dans lequel les apprenants sont capables non seulement d'afficher un savoir déclaratif de compétences ciblées et de savoir-faire, mais de développer la capacité d'apprendre à apprendre (savoir apprendre).

Cette vision complexe de la compétence générale est accompagnée d'une vision complexe de la compétence langagière communicative, qui comprend des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

Le CECR inclut ce que l'on appelait auparavant «les quatre compétences», désormais renommées «activités de communication», en tant que composante de maîtrise globale de la langue, mais complétée par deux nouvelles activités de communication, «Interaction» et «médiation». Le premier a un impact considérable sur la pratique enseignante. L'idée de l'interaction aide les acteurs pédagogiques à passer d'une vision un peu conventionnelle et unilatérale de la communication à une nouvelle vision dynamique, où l'échange et la co-construction de textes - qu'ils soient oraux ou écrits sont vitaux.

II. LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DEFINIE PAR LE CECR

La P.A est l'une des réflexions qui ont fait une révolution dans l'enseignement-apprentissage des langues. Elle a été proposée par le cadre européen commun de référence pour les langues, ce cadre est un outil visant à fournir une base commune pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Selon le cadre européen commun de référence, communiquer est donc utiliser un code linguistique (compétence linguistique et compétence pragmatique dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique).

Ce cadre propose les quatre axes de réflexion suivants : (Conseil e l'Europe, 2001)

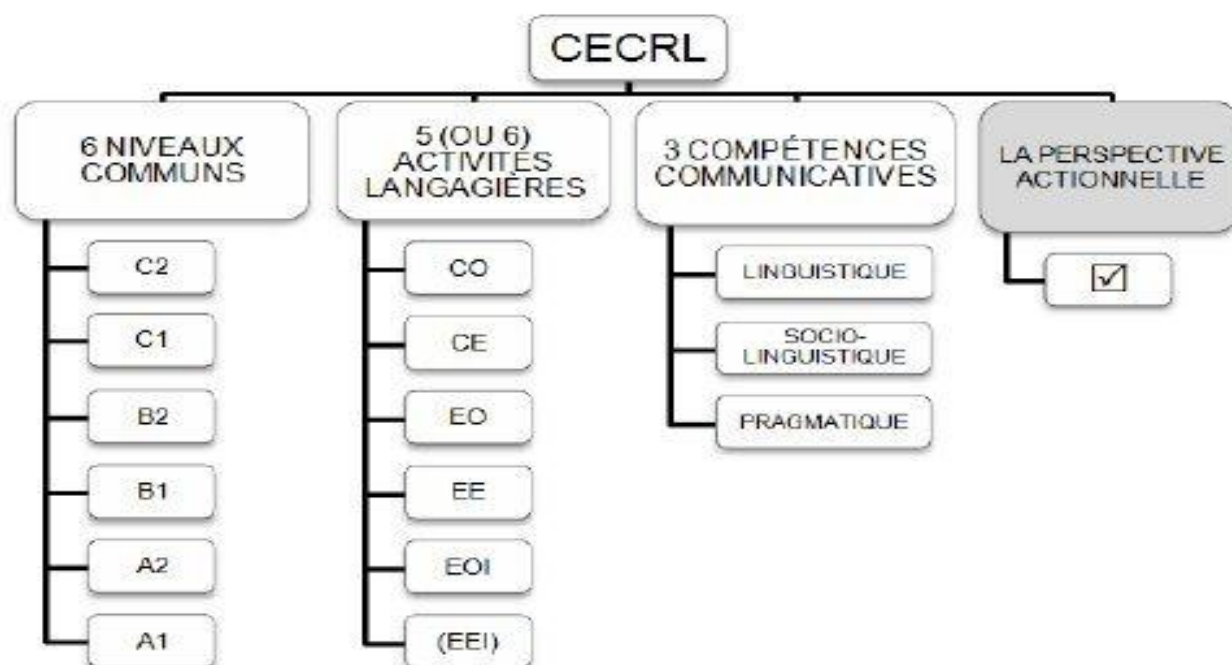


Figure 1 : Les quatre nouveautés du CECRL

Cette perspective consiste à donner à l'enseignement des langues une base solide qui permet aux enseignants et aux apprenants de s'intégrer dans le jeu pédagogique à travers une mise en œuvre actionnelle. L'implication théorique organise et gère adéquatement les tâches et les activités qui mènent les apprenants à réussir leur parcours d'apprentissage et de développer les quatre compétences visées par le CECR.

Les six niveaux communs de référence : en commençant par niveau (A1) niveau introductif au niveau (C2) maîtrise, en passant les niveaux (A2) niveau intermédiaire, (B1) niveau seuil, (B2) niveau avancé et (C1) utilisateur autonome.

Le CECRL propose ainsi les cinq activités langagières qui font base de tout enseignement et apprentissage des langues, à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, la production de l'oral et la production de l'écrit.

Le cadre propose aussi trois composantes de la compétence communicative :

- La compétence linguistique qui se caractérise par l'acquisition d'un savoir et d'un savoir-faire relatif au lexique, à la syntaxe et à la phonologie.
- La compétence (la composante) sociolinguistique qui considère la langue comme un fait

social avec ses marques de (relations sociales, dialectes, accents).

- La composante pragmatique, c'est l'acquisition des stratégies discursives et la façon d'atteindre un but précis.

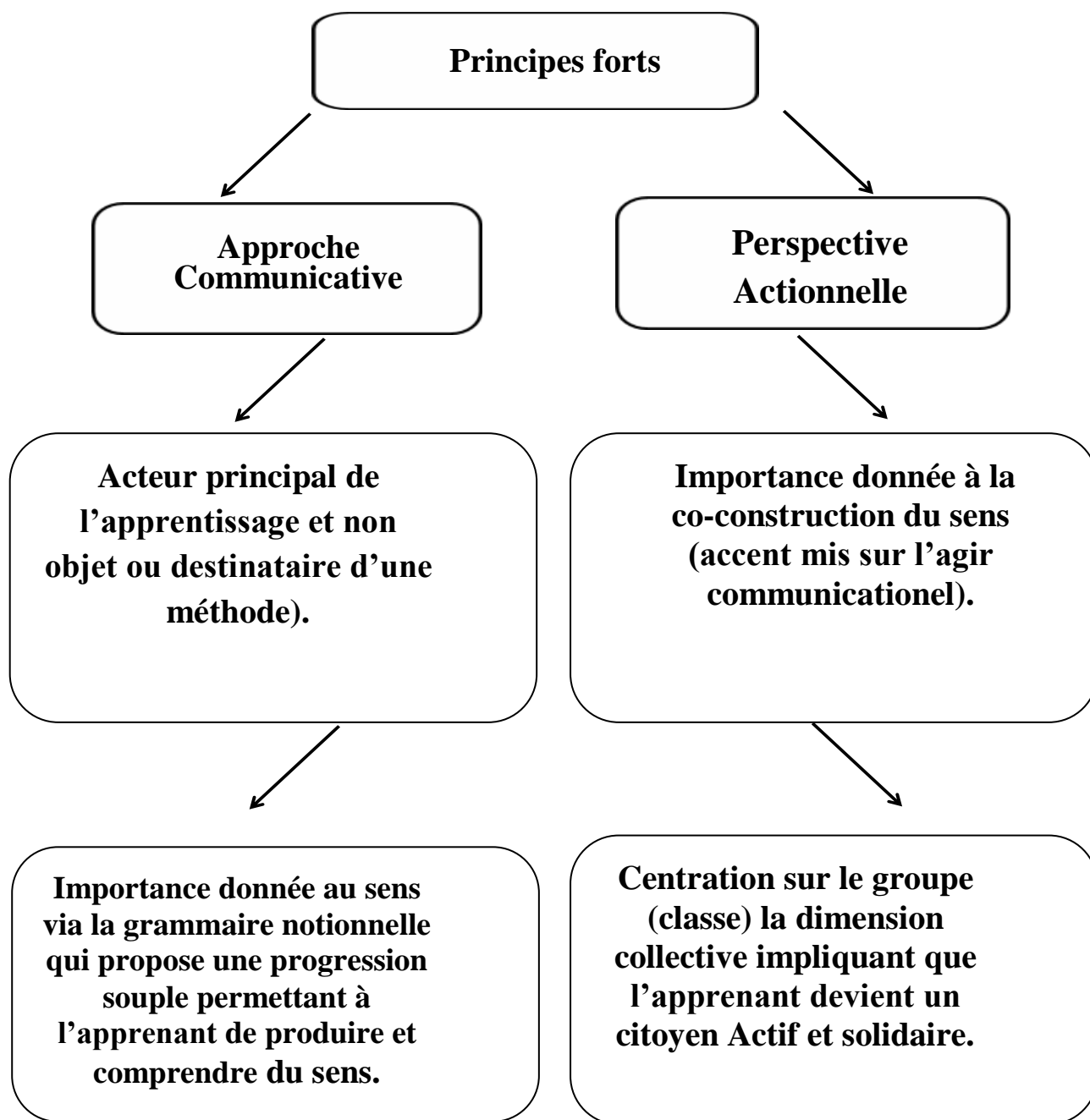


Figure 3 : Comparaison entre les objectifs de l'APC les objectifs de la PA, CECR, 2001,

Le cadre CECR introduit la perspective actionnelle comme une méthodologie d'enseignement des langues basée, comme son nom l'indique, sur l'action des acteurs en classe, selon Willis : « *la notion « action » évoquée dans le CECR est l'équivalent de la tâche, l'apprentissage par action « action-baser-Learning » semble l'équivalent qui correspond à l'apprentissage par des tâches « task-based-learning ».* (Willis, 2005, p. 36)

La perspective actionnelle s'inscrit dans un nouveau modèle cognitif et pédagogique qui s'inspire de l'approche communicative ou communicationnelle, comme le montrent les schémas faits par (ROBERT et ROSEN, 2009) qui donnent avec précision les évolutions qui marquent le tournant de l'approche communicative (des années 1980) et la perspective actionnelle de (2000).

La perspective actionnelle consiste à: « *Passer du paradigme de la communication au paradigme de l'action. On ne communique pas pour parler mais pour agir avec l'autre ».* (Robert et AL, 2010, p. 10)

La citation montre que cette perspective se base sur les mêmes principes que l'approche communicative (action de l'enseignant et surtout des apprenants). Sauf que l'atteinte des objectifs et la façon de procéder l'enseignement-apprentissage de chaque méthodologie ne sont pas les mêmes, ces deux approches sont considérées comme efficaces si la mise en place en classe se fait dans des conditions favorables donnant la possibilité d'atteindre les objectifs cernés au préalable, qui sont en l'occurrence : Apprendre les langues étrangères, arriver à produire une langue dans des situations diverses de communication, et initier l'apprenant à l'agir social à travers l'agir scolaire.

III. LES GRANDS PRINCIPES DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Agir avec autrui en contexte scolaire est parmi les finalités visées par la perspective actionnelle afin d'initier les apprenants à interagir en contexte social en réalisant des tâches. Le CECR rappelle que : « *Si les actes de parole se réalisent dans des activités pédagogiques langagières, celles-ci s'inscrivent à l'intérieur d'une action en contexte social qui seules leur donne pleine signification*» (CECR, 2001, p 15)

Cette perspective se base, comme son nom l'indique, sur l'action des apprenants, pour Le CECR : « *L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend des actions qui développent un ensemble de compétences et des capacités générales de communication et, notamment des compétences à communiquer langagièrement »* (CECR, 2001, p.15)

Cette approche actionnelle inspire ses démarches de la pédagogie de Freinet qui introduit

son enseignement sous l'angle « enseignement par projet » qui consiste à mettre l'apprenant au centre de la séquence afin de se confronter, par lui-même, aux difficultés d'apprentissage. Ainsi son rôle en classe ne devrait pas être dévalorisé.

L'apprentissage et l'évaluation par des tâches invitent les apprenants à achever leur travail en groupe tout en répartissant les rôles 'sous-tâche' pour arriver enfin à accomplir la tâche générale 'macro-tâche'.

A. Qu'est-ce qu'une tâche ? Qu'est-ce qu'une action ?

Tout être humain est chargé d'achever des tâches dans sa vie quotidienne. En effet, l'ensemble des actions qu'il fait régissent sa fonction en tant que responsable dans sa société, et ce, en répondant à ses besoins sociaux car il faut qu'il ait et qu'il fasse des actions et des faits à travers lesquels il pourrait poursuivre sa vie. Pédagogiquement parlant, la tâche est l'action qui se fait en classe afin d'arriver à un résultat déterminé ou atteindre un objectif bien tracé.

Selon le CECR, une tâche ne peut exister que s'il y a action, le cadre insiste *« qu'il y a dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujets qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il (s) dispose (nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé »* (CECR, 2001, p. 15)

Tâche – action ne sont pas donc équivalents mais sont deux termes complémentaires dans l'opération d'enseignement – apprentissage de manière générale, autrement-dit, la tâche est incluse dans l'action, elle est considérée comme un vecteur d'apprentissage au service de la mise en œuvre des compétences des apprenants en classe.

B. Types de tâches

La tâche est orientée vers une production d'un fait, d'après le CECR : *« la tâche est un ensemble orienté finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier »*. (CECR, 2001, p. 15)

Une tâche pourrait être divisée en sous-tâches : *« la nature des tâches peut être extrêmement varié et exige plus ou moins d'activités langagières [...] elle peut être simple, au contraire, extrêmement complexe [...] Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus au moins grand »* (CECR, 2001, p. 121)

Nous constatons donc que « tâche » - « action » fait plusieurs interprétations pédagogiques, car la tâche peut être une seule ou multiple, langagière ou non langagière, mais le plus important dans tout cela est que l'élève soit au centre de l'action et qu'il ait des tâches et des

actions à achever, autrement dit, impliqué au centre de son apprentissage.

Etant donné que les tâches sont de nature plurielle et que leur mise en œuvre ne serait achevée que collectivement, « *Christian PUREN* » suggère de ne pas se fixer un seul modèle actionnel unique, mais, de généraliser en classe des différentes formes possibles d'actions-tâches afin d'assurer une mise en œuvre réelle et variée en fonction des besoins et des niveaux des apprenants : *tâche simple, langagière, complexes, non-langagière, etc.* *PUREN* met en perspective l'apprentissage et l'évaluation par tâche « *task-based learning* » qui invite les élèves à travailler à partir et à propos d'une tâche centrale. L'apprentissage est organisé comme suit :

- L'apprentissage et l'évaluation par scénarios comme le propose le Diplôme de Compétence en langue est la seule certification existante entièrement orientée par la perspective actionnelle.
- L'apprentissage à partir des projets en simulation.
- L'apprentissage à travers des projets réels.

Enfin, les deux méthodologies d'enseignement offrent plusieurs visages et plusieurs approches didactiques qui s'adaptent selon les besoins des apprenants et les objectifs visés par les enseignants. Elles servent à atteindre des objectifs à travers les points suivants :

- Donner la chance à l'apprenant de s'approprier la tâche à accomplir pour comprendre ce qu'il faut apprendre et comment.
- Rendre l'élève capable de relier des connaissances à ses besoins pour apprendre la façon de mobiliser des ressources, et ce, afin de bien jouer son rôle et achever sa tâche en tant qu'élément efficace.
- Amener l'apprenant à construire des savoirs, des savoir-faire en accomplissant des tâches pédagogiques et en confrontant toutes les difficultés et les contraintes du contexte dans lequel il réalise ses tâches.

Tous ces objectifs et bien d'autres s'inscrivent dans le cadre d'une unité didactique, organisatrice des activités d'apprentissage et mobilisante des ressources linguistiques.

IV. L'UNITE DIDACTIQUE DANS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Afin d'assurer une progression satisfaisante des apprentissages en classe de FLE, l'enseignant doit conduire ses apprenants à construire du sens, et ce, à travers une démarche

méthodologique bien construite, cette démarche, inspirée fortement de la perspective actionnelle offre aux apprenants les moyens de s'approprier les nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être.

La conception d'une unité didactique suivant les principes de la perspective actionnelle, donne aux enseignants une feuille de route qui pourrait faciliter leurs actions pédagogiques, il s'agit de présenter les différents savoirs d'une façon graduelle et progressive, ce qui va donner du sens aux apprentissages effectués en classe. Elle suit les phases suivantes :

- **La sensibilisation :** Cette étape correspond à l'éveil de l'intérêt, il s'agit de sensibiliser les apprenants à l'objectif principal de l'unité ainsi que le projet à réaliser au cours des apprentissages et sera présenter à leur fin, cela s'effectue à travers l'usage d'un document stimulant la curiosité chez l'apprenant et provoque l'émergence des connaissances ou pré-requis.
- **La compréhension écrite/ orale:** Elle s'effectue à partir de l'exploitation d'un document authentique ou d'un extrait de ce même document, l'apprenant arrive à construire du sens en faisant appel aux stratégies d'écoute et de lecture. L'objectif étant de comprendre la situation de communication véhiculée par le document pédagogique, pour mener à bien cette étape, il est important que l'élève anticipe le contenu du document (phase d'anticipation) qui lui permet d'émettre des hypothèses de sens, puis les vérifier à travers une compréhension globale et détaillée.
- **Traitement :** Ils s'agit de repérer des indices qui permettent à l'élève de découvrir les règles du fonctionnement de la langue, ces indices sont de nature lexicale, grammaticale ou orthographique, après cette découverte, les apprenants doivent formuler des règles à partir des informations fournies au cours de l'analyse du corpus.
- **Fixation/ appropriation :** Cette étape permet aux apprenants de développer leur compétence de communication, et ce, à travers la fixation des structures conceptualisées et les employer dans différentes situations de communication. Cet emploi se fait à travers l'application des activités ou tâches communicatives.
- **Production :** C'est l'étape du réemploi et de l'appropriation du contenu, tenant compte des paramètres de la situation de communication, l'enjeu est d'agir et interagir à travers des activités de jeu de rôle, tâches, activités de résolution de problèmes, projets ...Etc. cette phase est prépondérante étant donné qu'elle permet à l'enseignant d'évaluer le degré d'acquisition des savoirs inculqués au cours des apprentissages.

Toutes ces actions pédagogiques permettent aux élèves de dynamiser leurs compétences langagières (communicatives) et pragmatiques au cours d'une unité didactique comportant

plusieurs activités. L'objectif principal de cette unité est de donner à l'apprenant un bagage à la fois grammatical et lexical dont il a besoin pour atteindre ses objectifs langagiers (prendre aisément et correctement la parole). L'oral doit donc être dynamisé suivant une démarche actionnelle.

V. DYNAMISER L'ORAL PAR LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Selon (Puren, 2007, p. 33), la perspective de l'agir social consiste à mettre en valeur l'apprentissage par action qui invite les apprenants à s'impliquer dans le stade d'action pédagogique où « *les apprenants agissent, co-agissent, collaborent de façon mutuelle pour mieux progresser collectivement dans leur apprentissage* ».

Puren rajoute qu'il est préférable de réaliser des tâches en groupes, et ce, pour que tous les apprenants en bénéficient autrement dit : « *les apprenants partagent au cours des activités et des tâches collectives (pas nécessairement langagières) les mêmes objectifs* ».

L'apprentissage de l'oral par action pourrait créer chez les apprenants une réflexion autonome, il contribue à construire, non seulement, leurs personnalités en tant que locuteurs mais comme des acteurs sociaux ayant des fonctions à achever au sein de leur société, cette autonomie leur permettrait d'utiliser la langue étrangère dans des différentes situations de communication et avec ceux qui vont interagir, réagir et agir avec eux. En outre, à travers les compétences langagières et pragmatiques acquises par l'action, l'apprenant surmontera les difficultés langagières qu'il rencontre (blocage, mauvaise prononciation...) cela s'effectue par le biais de l'auto-évaluation et les interactions avec les camarades qui vont essayer de corriger ces erreurs.

Christian Puren affirme que : « *l'action de l'apprenant dans l'unité didactique permet aisément aux enseignants d'aller plus loin dans la perspective actionnelle en prolongeant dans cette direction des activités proposées* ». (Puren, 2007, p. 128),

Autrement dit, le projet pédagogique d'actions dans les méthodologies actionnelles consiste à donner aux apprenants des exercices dynamiques réels simulés à celles des activités quotidiennes, l'objectif étant de réaliser des tâches ciblées car : « *Il s'agit d'un apprentissage mettant en œuvre les apprenants dans des activités considérer comme mini-projet suivant les orientations du CECR, en articulant intelligemment l'approche communicative et l'approche actionnelle* » (Puren, 2007, p. 128).

L'activité fait partie d'une unité didactique qui comporte des projets dans lesquels nous trouvons des tâches langagières à réaliser par l'apprenant:

Exemple d'une activité qui contient la consigne suivante :

- **Nous allons placer à table les invités à un repas dans une fête de mariage, l'objectif de cet exercice est de faire apprendre aux apprenants à :**
 - Demander et donner des informations sur les personnes.
 - Exprimer une opinion sur les invités tout en utilisant les présentatifs, les adjectifs qualificatifs et liens de parenté tout en respectant les points suivants:
 - **Le contexte** : c'est le lieu et le temps où se déroulent les actions à travers (des images, des textes écrits ...), le contexte illustre le fonctionnement de la langue comme dans son usage réel.
 - **Formes et ressources** : cette activité consiste à systématiser les aspects de la grammaire et du vocabulaire nécessaire à la réalisation de la tâche ciblée.
 - **Les tâches ciblées** : cette rubrique mobilise toutes les ressources linguistiques travaillées dans les séances présidentes, les apprenants vont commencer à réaliser des tâches annoncées au début de l'unité didactique et cette dernière nécessite un travail de groupe.
 - **Regards croisés** : cette rubrique ayant comme objectif de proposer des informations qui permettent aux apprenants de mieux connaître les valeurs culturelles et les comportements de la vie quotidienne des invités étrangers (francophones) cela amène l'apprenant à réfléchir sur l'identité culturelle de l'autre.

VI. LE SCENARIO D'APPRENTISSAGE-ACTION (C'EST QUOI ? C'EST POURQUOI ? C'EST COMMENT ?)

Le scénario pédagogique d'apprentissage dans l'approche « communic'actionnelle » de Bourguignon est une démarche qui inspire les principes pédagogiques de la perspective actionnelle. Une démarche 'Communico-actionnelle' est, selon (Bourguignon, 2007, p. 31) :

La version « maximaliste de la perspective actionnelle. Dans cette démarche l'apprentissage et l'accomplissement des tâches sont concomitants, c'est à travers l'accomplissement des tâches que se fait l'action. Il n'y a donc plus de dichotomie entre communication et action mais synergie, puisque la communication est une action.

Cette démarche propose une piste de mise en œuvre pédagogique à travers des scénarios d'apprentissage pédagogique d'action. En classe, l'enseignant donne à l'apprenant un scénario qui est en réalité une « émission » ou « macro-tâche » afin d'orienter l'apprentissage, il lui donne un raisonnement logique (donner un sens) car cette émission se déroulera dans un contexte

donné et elle est reliée à un domaine qui permet de définir la thématique et la fonction du scénario d'apprentissage action.

A. Qu'est-ce que c'est un scénario-pédagogique d'action ?

Le scénario pédagogique d'apprentissage est une mise en scène des activités faites en classe qui consistent à mettre l'apprenant en qualité d'un acteur tout en mobilisant ses capacités intellectuelles et corporelles, et ce, afin de le mettre au centre des actions de son apprentissage : *« Le scénario d'apprentissage action » matérialise le passage de la réflexion didactique à la mise en œuvre pédagogique. L'apprenant est l'acteur (scolaire et social) de son apprentissage à travers l'action »*. (Bourguignon et al, 2007, p. 31)

Ce scénario d'action est lié à la perspective actionnelle qui considère l'apprenant comme l'acteur principal qui mobilise son apprentissage, il est censé accomplir des tâches afin de résoudre les difficultés rencontrées dans un contexte donné. Puren et Bourguignon proposent : *« non seulement des pistes de réflexion didactique, mais aussi des outils d'opérationnalisation qui nous invitent à adopter ou adapter des scénarios d'apprentissage-action dans nos classes de langue »*. (Puren et al, 2007, p. 9)

En effet, ce scénario est considéré comme un moyen d'apprentissage qui se base principalement sur le rôle, la tâche et l'action des apprenants qui sera déclencheuse de la parole, l'oral se déclenche à travers le jeu de rôle géré par l'enseignant, ce dernier oriente et adapte les étapes de cette mise en scène par rapport au niveau des élèves.

La réussite du scénario pédagogique dépend d'une classe à une autre, d'un groupe à un autre, selon les capacités langagières des élèves et leur motivation envers cette activité, sachant que toute activité nouvelle et ludique contribue à susciter une motivation considérable chez les apprenants, en effet, travailler en groupe fait appel à un degré de pertinence des activités et une disponibilité des moyens pédagogiques à mettre en œuvre.

B. A quoi sert le scénario d'action ?

Une meilleure mise en scène pédagogique est celle qui correspond à des situations réelles de communication, celles qui sont inspirées de la vie quotidienne des apprenants, l'enseignant doit adapter ces mise en scène au niveau des apprenants en procédant à une sélection adéquate des activités favorisant l'échange verbal et les interactions au sein des groupes de travail, car l'échange verbal dans le scénario pédagogique est le projet actionnel par excellence dans lequel les apprenants deviendront des véritables usagers (acteurs) cherchant à communiquer en langue étrangère pour agir et interagir avec autrui.

Chaque scénario proposé est un projet basé sur une :

Unité d'action culturelle linguistique, communicative et actionnelle, visant l'accomplissement d'une macro-tâche. Celle-ci sera réalisée grâce à un parcours actionnelle jalonné de micro-tâches contextualisées [...] Chaque projet est articulé autour d'objectifs de mise en œuvre actionnels et spécifique.
(Puren al, 2007, p 9)

L'implication didactique du scénario pédagogique en classe a pour but de conduire les élèves à s'inscrire dans une démarche actionnelle qui leur permettrait d'agir, Co-agir, collaborer, s'entraider naturellement pour mieux progresser dans leur apprentissage, sachant que l'hétérogénéité des niveaux des élèves devrait être prise en considération lors de toute activité de mise en scène pédagogique. En effet, les élèves n'ont pas tous le même niveau de compétence ce qui ne garantira pas la réussite totale des activités proposées,

C. Comment procéder à un scénario en classe ?

Proposer un scénario pédagogique en classe de langue n'est pas pour des fins artistiques mais pour garantir l'implication d'un plus grand nombre d'apprenants dans le jeu de rôle, cela pourrait favoriser leur prise de parole tout en chargeant chaque apprenant d'un rôle convenablement à ses capacités langagières, mais la question qui se pose est comment choisir une activité à mettre en œuvre dans un scénario pédagogique d'action ?

Selon un projet réalisé dans ce domaine, un professeur de français en Italie propose quelques consignes de base pour bien structurer la mise en scène.

- **La tâche finale :** Echange inter-langue sur une situation de la vie quotidienne à travers la mise en scène d'un petit déjeuner.
- **Des apprenants des collègues :** Italiens/portugais scénario d'apprentissage : Débat sur les différences culturelles entre un pays (Italie) et un autre (Portugal)

Les objectifs visés :

- Ouverture culturelle sur les différences alimentaires entre les pays.
- Education de la santé (sensibilisation aux bonnes habitudes alimentaires)
- Compétences linguistiques (grammaire, vocabulaire, phonologie) et d'autres différents points de langue.
- Compétences sociolinguistiques et culturelles.
- Compétences pragmatiques (la façon d'organiser les idées et de les exprimer)

Toutes les étapes mentionnées ci-dessus font un long projet. Pour le réaliser, l'enseignant et les apprenants doivent comprendre qu'il s'agit d'une tâche difficile à réaliser quand ils ne disposent pas des moyens qui les aident à réussir le déroulement du scénario.

Le rôle de l'enseignant dans la première étape est d'orienter le jeu de rôle de chaque acteur dans des séances de répétition, tout en corrigeant les fautes pour remédier aux lacunes de prononciation ainsi que leur donner quelques conseils d'usage des éléments non-verbaux étant considérés comme essentiels à impliquer dans le jeu. De ce fait, l'apprenant n'est pas censé réussir sa mise en scène mais le plus important est qu'il ait conscience de son rôle en tant qu'élément prépondérant dans ce projet, aussi, cette mise en scène consiste à mettre l'apprenant au centre de son apprentissage pour se rendre compte de ses lacunes, et pour installer chez lui l'esprit du groupe et le respect de l'autre.

L'activité de l'apprenant dans le scénario d'action est une tâche assez difficile à concrétiser car le fait de mettre l'apprenant dans la scène n'est qu'une initiation à un grand travail qui attend l'enseignant et l'apprenant lui-même, étant donné que les objectifs tracés de ce projet ne se réaliseront pas à court terme mais avec le temps et la continuité, cela permet l'usage correct de la langue étrangère dans différentes situations de communication que l'apprenant rencontre quotidiennement.

L'apprenant est considéré comme un apprenant-usager d'une langue, ses tâches ne sont pas seulement communicatives et pas seulement langagières mais les actes de parole sont aussi considérés comme des faits sociaux, ce qui veut dire que tout apprenant est un acteur social ayant des tâches à réaliser. Cette idée a été prise en considération par Christian PUREN, dans sa nouvelle «perspective de l'agir sociale ».

Le processus d'évaluation (individuelle ou collective) est considéré comme étant l'étape finale permettant la vérification de l'installation des acquis, sa mise en place en classe de FLE nécessite une organisation méthodologique assez flexible.

VII. EVALUER LA PRODUCTION ORALE DANS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

L'évaluation de l'oral et une tâche difficile et complexe, sa mise en place nécessite une démarche rigoureuse et méthodique afin de déterminer le niveau réel des apprenants en matière de l'oral.

Evaluer dans le cadre de la perspective actionnelle mis en exergue le degré d'acquisition d'une (des) compétence (es), cette acquisition dépend étroitement de la nature des activités proposées en classe, ces activités sont présentées sous forme d'une tâche langagière à accomplir.

Aujourd'hui l'évaluation de la compétence orale est à la fois exigence et obligation. En effet, les nouvelles directives pédagogiques proposent une démarche basée sur des grilles d'évaluation globale de compétence orale (**voir annexe 2**). Par conséquent, la plupart des enseignants optent pour le concept de notation avec une rubrique, une grille avec différents critères et une échelle de notation. Ces grilles peuvent être personnalisées (forme et contenu) selon la compétence à installer, à savoir l'oral (compréhension ou production), ainsi que les critères sur lesquelles l'enseignant va se baser pour vérifier l'installation de la compétence.

Il suffit de choisir les critères d'évaluation et de les lister à gauche de la page. Puis d'associer chaque critère à ses propres indicateurs d'évaluation, ensuite l'enseignant doit créer un nombre pair de colonnes en haut, ces colonnes représenteront les niveaux de compétence potentiels des élèves. Puis, pour chaque critère, l'enseignant doit définir le niveau de capacité requis pour donner une note objective avec des suggestions de domaines dans lesquels l'élève peut s'améliorer.

Les critères d'évaluation de l'interaction verbale sont invariants, ils concernent deux niveaux intimement liés (linguistique et extralinguistique), citons entre autres :

- La pertinence du contenu (respect de la consigne)
- La cohérence de la production orale.
- La qualité de la prononciation, du rythme, de la voix, du débit et de la mélodie de la phrase.
- L'exactitude lexicale.
- L'exactitude grammaticale.
- L'utilisation des gestes et de la posture.
- Fluidité des échanges.

Conclusion

Le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle a largement contribué à l'apparition de nouveaux concepts théoriques, les approches récentes avaient bel et bien montré l'efficacité de l'apprentissage par l'action dans l'acquisition de la compétence de production orale, et ce, à travers la mise en place de diverses activités.

Chaque activité actionnelle proposée en classe sert à installer chez les apprenants des compétences communicatives diverses, elle dépend de l'objectif visé par chaque projet à mettre en œuvre. L'action de l'apprenant en classe est une étape primordiale dans l'opération d'enseignement-apprentissage des langues, car l'apprenant est plus conscient de son rôle lorsqu'il est chargé d'achever une tâche. En outre, le travail en groupe lui permet de s'imposer dans toute activité proposée notamment dans les activités ludiques telle que le jeu théâtral, où il se sent face à une activité nouvelle susceptible de lui donner plus d'envie d'achever son rôle en tant qu'élément essentiel dans sa classe.

Enfin, l'objectif final de chaque méthodologie d'enseignement du FLE ou des langues étrangères est d'installer chez les apprenants des compétences communicatives et pragmatiques, l'enseignant veille à ce que tous les apprenants soient impliqués activement dans l'apprentissage de l'oral. Pour ce faire, il doit mettre en œuvre des outils et des moyens pédagogiques ludiques garantissant l'atteinte des objectifs tracés, car c'est à travers le ludico-actionnel que l'apprenant passe du plaisir d'agir à l'envie d'apprendre. Dans ce cas, l'oral sera dédramatisé et appris convenablement.

Chapitre IV:
L'action théâtrale pour dédramatiser l'oral

Introduction

Maîtriser la compétence orale est une priorité pédagogique à l'école. Plusieurs connaissances de base sont à acquérir tout au long du parcours scolaire de l'apprenant, à savoir, ' raconter, décrire, expliquer, exposer, débattre, etc.

L'oral est donc l'objet d'une attention constante et particulière de la part des enseignants en veillant à ce que l'apprentissage de l'oral soit explicite. Pour atteindre cet objectif, il est important de mettre en place des activités qui permettent à l'apprenant d'améliorer sa compétence orale et de faire évoluer sa prise de parole.

Le théâtre est parmi les activités proposées en classe de FLE. Elle est l'une des activités qui pourrait travailler l'imagination des apprenants, les enseignants considèrent le drame comme étant une stratégie d'apprentissage qui invite les apprenants de tout âge à y participer.

Grâce à ses résultats d'apprentissage précis, à sa structure précise et à ses techniques appropriées, l'activité dramatique peut devenir une méthode fertile d'intégration.

L'éducation artistique a pour objectif d'inviter les apprenants à découvrir cet art pédagogique et de les amener à développer leur personnalité, leur créativité, à découvrir des œuvres d'art et à comprendre des démarches d'artistes.

En effet, la pratique théâtrale en classe de FLE combine entre, lecture, écriture, expression orale, compréhension de l'écrit, écoute, recherche, applications technologiques et art.

La classe est conçue comme un espace d'échange et de partage, elle présente aux apprenants l'occasion de pratiquer le théâtre, d'enrichir leur langue et d'améliorer ou corriger la façon dont ils la parlent, raison pour laquelle, l'oral, comme toute autre discipline, s'évalue en indiquant le niveau de compétence acquis dans chaque stade.

L'un des moyens les plus efficaces pour la mise en place d'un processus d'évaluation est l'enregistrement des prises de parole, cela permet de revenir sur les améliorations que l'enseignant peut attribuer, et ce, en se référant aux critères, repères et indicateurs permettant d'évaluer la compétence orale des apprenants.

Le présent chapitre introduit la pratique théâtrale ainsi que ses particularités communicatives et sa démarche d'application et d'évaluation.

I. LE THEATRE AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL AU COLLEGE

L'enseignement de l'oral n'a pas une vocation purement scolaire, sa pratique permet à l'apprenant de devenir un futur citoyen, de construire ses pensées et d'avoir un esprit critique.

En effet, depuis longtemps, l'école algérienne propose d'intégrer le jeu dramatique dans les programmes scolaires, l'objectif étant d'améliorer le style de communication chez les élèves, cela dit, que le théâtre n'est pas conçu seulement comme un art mais aussi comme un moyen d'apprentissage au service de l'enseignement de l'oral. *«Grâce à l'activité théâtrale, l'école peut réduire ce clivage et ouvrir un lieu de parole et d'échange, où se mesurent les rêves et la réalité, où se construisent des tentatives de représentation. L'occasion est donnée de mieux voir et de mieux comprendre (...)»* (Fick, 1993, p. 55)

La pratique théâtrale pour l'enseignement-apprentissage des langues notamment le FLE a beaucoup évolué depuis quelques années car elle constitue une activité ludique favorisant l'enseignement du français d'une façon rigoureuse et motivante. Cette activité permet de découvrir une dimension communicative, culturelle et sociale de la langue. Pour en bénéficier pédagogiquement et pour donner à travers cette pratique une production orale assez proche de l'oral spontané, l'enseignant doit être en mesure de l'appliquer à bon escient, et ce, pour en tirer profits.

A l'école, cette pratique ludique est appliquée d'une façon superficielle et très implicite. En effet, le jeu de rôle n'est pas pratiqué dans son cadre artistique suivant ses règles et techniques, il est souvent intégré à des activités ou à des projets pédagogiques effectué dans un laps de temps assez minime.

Rappelons que le jeu dramatique obéit à des lois de mise en œuvre, qui devraient être appliquées soigneusement en consacrant suffisamment de temps pour sa pratique. Dans le domaine éducatif, il constitue un atout enseigné sous différents angles,

Dans le domaine de l'éducation, on note l'apparition de jeux dramatisés dès le début du siècle (Sarah Cone Brian). Ces jeux se pratiquaient dans le but de mener un travail actif sur la langue, mais des aspects supplémentaires sont vite apparus aux yeux des pédagogues. Le jeu dramatique s'est alors développé selon trois axes: du jeu, de la pratique théâtrale et de la pratique éducative. (Page, 1998, p. 9).

L'implication de ces trois axes, permet de développer différentes compétences langagières, l'oral étant l'une des compétences ciblées lors de la mise en place de l'activité théâtrale. Elle est en effet au centre des apprentissages, En outre, l'approche communicative insiste sur le caractère

actionnel de la pratique théâtrale, «*Les méthodes communicatives de l'apprentissage des langues ignorent souvent qu'elles renouent à certains égards avec cette tradition rhétorique considérant la parole comme action sur autrui.*» (Godard et al, 2005, p. 122-123).

A. Définition

Le théâtre se définit comme étant un spectacle de tradition orale, une manifestation qui se réfère à un texte théâtralisé. Selon (**Biet et Triaud**, 2006, p. 3)

Le théâtre est d'abord un spectacle et un genre oral, une performance éphémère, la prestation d'un comédien devant des spectateurs qui regardent, un travail corporel, un exercice vocal et gestuel, le plus souvent dans un lieu particulier et dans un décor particulier. Il n'est pas nécessairement lié à un texte préalablement écrit ni publié.

Cette définition cerne parfaitement le cadre théorique du théâtre. En effet, tous les éléments qui interviennent lors d'une performance théâtrale sont mentionnés respectivement selon un ordre bien déterminé ; le théâtre est une prestation d'un acteur qui ne dépend pas obligatoirement d'un texte transcrit mais il fait appel à un acte d'improvisation se détachant ainsi de son caractère écrit et conventionnel.

Pour donner une définition complémentaire et plus explicite (**Biet et Triaud**, 2006, p. 3) parlent de l'évolution du théâtre et démontrent ses différents constituants, ils disent que :

Pour comprendre ce qu'est le théâtre, et particulièrement pour saisir ses évolutions les plus récentes, il convient donc de toujours mêler les points de vue qui le constituent – les spectateurs, les metteurs en scène, les dramaturges, les scénographes, les régisseurs, les acteurs, les auteurs, les lecteurs enfin. Car le jeu du théâtre n'a cessé, depuis les origines, de mobiliser des individus historiquement, socialement, hiérarchiquement, typologiquement hétérogènes.

En effet, le jeu du théâtre est une transposition d'un texte dramatique appartenant à un genre littéraire bien défini, sous ce genre, il existe des textes qui appartiennent à la comédie, d'autres à la tragédie.

La pratique théâtrale représente une série de caractéristiques communicationnelles, linguistiques, textuelles ou graphiques présentées comme suit:

- Divertir, communiquer une information et éduquer grâce à son contenu.
- Son destinataire est le public (spectateur)
- Son découpage textuel est organisé sous forme de scènes, actes et tableaux.

- la prestation contient également des didascalies.
- La prestation théâtrale inclut les monologues (aparté, soliloque, tirade)
- Le langage théâtral comprend aussi les gestes, costume, maquillage, décors, mouvement, éclairage, etc.

Combiner entre tous ces éléments et les mettre en scène en classe de FLE permet aux apprenants d'acquérir plusieurs avantages. Le théâtre devient donc un moyen et un objet d'enseignement.

B. Pourquoi faire du théâtre en classe de FLE ?

Faire du théâtre en classe de FLE est une pratique relativement nouvelle, son intégration dans les programmes scolaires constitue un moyen d'apprentissage actif de la langue française.

En effet, la langue mobilise le corps ; ce mouvement du corps lors de la prise de parole reflète le degré de maîtrise de la langue orale et la confiance en soi du sujet parlant « l'apprenant » ; ce dernier apprend à jouer des personnages qui sont insérés dans un univers francophone.

Selon (Debouter, 2015, p.15) : « *Les expériences qui y sont relatées montrent que la création théâtrale donne à voir à entendre et à penser la vie des hommes [...] cette activité développe les compétences en pratiquant le jeu théâtral* ».

Cette pratique met en épreuve la capacité de l'enseignant à gérer, corriger, orienter, observer et évaluer cette mise en scène pour en tirer les difficultés lors de la mise en place de cette activité.

En réalité cette pratique a différentes appellations, « techniques théâtrales », « techniques dramatiques », « enseignement du français par l'expression corporelle », etc. Toutes ces appellations et bien d'autres insistent sur le caractère ludico-actionnel du théâtre.

Jean-Pierre Cuq a également abordé dans son Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde, l'impact que pouvait avoir la pratique théâtrale sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Le théâtre dans la classe FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du

public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique acteur/personnage, être/ paraître, masque/rôle. (Cuq, 2003, p. 237)

En classe de FLE, la mise en scène de pièces théâtrales permet de surmonter les difficultés d'apprentissage que les élèves rencontrent quotidiennement dans leur classe, ces difficultés sont souvent d'ordre linguistique, culturel et personnel.

L'éducation théâtrale offre aux élèves plusieurs avantages :

- **Confiance en soi:** Prendre des risques en classe et jouer devant un public incite les élèves à faire confiance à leurs idées et capacités. Cette confiance s'appliquera dans presque tous les aspects de leur avenir.
- **Imagination:** Le théâtre fournit aux élèves des moyens pour faire des choix créatifs, avoir des nouvelles idées et interpréter le matériel de manière expressive, ce qui est l'essence du drame.
- **Empathie et tolérance:** Jouer des rôles dans différentes situations, périodes et cultures favorise la compassion et la tolérance chez les élèves.
- **Coopération / Collaboration:** Le théâtre combine les idées créatives et donne la possibilité aux apprenants de travailler en collaboration, ce travail d'équipe se fait en harmonie afin de faire réussir leur théâtre.
- **Concentration:** Jouer, pratiquer et improviser développent une concentration soutenue de l'esprit, du corps et de la voix qui aide dans d'autres domaines de la vie, y compris l'école.
- **Compétences en communication:** Le théâtre améliore l'expression verbale et non verbale des idées. Il améliore aussi la projection de la voix, l'articulation, la fluidité du langage et le discours persuasif.
- **Résolution de problème:** Les élèves apprennent à communiquer le : qui, quoi, où, quand et pourquoi au public. L'improvisation favorise les solutions rapides, ce qui conduit à une plus grande adaptabilité dans la vie.
- **Amusement:** Le théâtre apporte le jeu, l'humour et le rire à l'apprentissage; cela améliore la motivation et réduit le stress.

- **Confiance:** L'interaction sociale et la prise de risque dans le théâtre développent la confiance en soi et aux autres.
- **Mémoire:** La répétition et l'exécution des mots, des mouvements et des indices favorise la mémorisation et la renforce.
- **Conscience sociale et culturelle:** Les légendes, les mythes, les fables, les poèmes, les histoires et les pièces de théâtre utilisés en art dramatique renseignent les élèves sur les problèmes sociaux et les conflits issus des cultures du passé et du présent du monde entier.
- **Appréciation esthétique:** La participation et la visualisation de théâtre augmentent l'appréciation de la forme d'art. Il est important de former une génération qui comprend, valorise et soutienne la place du théâtre dans la société.

C. Qu'est ce qui fait du théâtre une activité ludique déclencheuse de la parole ?

Toute activité de l'oral vise à installer ou développer une compétence « production ou compréhension de l'oral ». Toutefois, les grandes difficultés que rencontrent les apprenants en FLE à l'oral nécessitent une réflexion profonde sur la façon et les moyens dont on dispose pour remédier aux difficultés, parmi lesquelles on distingue : bagage linguistique restreint, énonciation et difficulté d'expression orale, impact de l'arabe sur leur réflexion, etc. Ce sont ces constats qui poussent à mettre à la disposition des apprenants quelques activités de l'oral qui pourraient remédier aux difficultés et lacunes détectées.

Le théâtre est un art de l'action et de la parole, c'est-à-dire, faire une action 'en disant', cela met en jeu le corps humain, des gestes et tout ce qui est non verbal qui se mêlent au fur et à mesure avec la prise de la parole pour former un outil d'apprentissage de l'oral.

(Heathcote, 2006, p.95) affirme qu'il : « *existe un lieu de parenté fort entre le jeu théâtral et l'apprentissage d'une langue étrangère. Le jeu dramatique en langue étrangère exige une image corporelle une expérience limpide pour être compris* ».

Prisca (Schmidt, 2006, p.31) rajoute aussi qu'il faut : « *prendre conscience de l'importance du corps ; des signes extralinguistiques dans la communication verbale (orale)* ».

Cette expérience théâtrale pourrait favoriser les interactions des élèves et susciter leur motivation sachant que toute activité nouvelle en classe est susceptible de laisser chez les apprenants un impact positif, et ce, malgré les lacunes et les difficultés qu'ils rencontrent sur le

plan phonétique telle que la mauvaise prononciation, le blocage oral et l'impact de la langue maternelle sur leur façon de réfléchir.

Le théâtre en tant qu'un moyen déclencheur de la parole est une activité motivante par rapport aux activités habituelles souvent exploitées en classe de FLE, car dès que les apprenants sont impliqués dans une situation d'oral imaginaire cela pourrait les libérer psychiquement et physiquement.

En effet, le jeu théâtral consiste en premier lieu à mobiliser le corps en favorisant la prise de parole qu'est l'objectif de la mise en scène car selon (Schmidt, 2006, p.31): « *Ce qui bloque plus le monde aujourd'hui c'est la parole. Il ne faut donc pas commencer la parole avec les idées ; mais avec le corps ; le corps libre est un premier pas* ».

Le théâtre est une pratique saine qui donne de l'aisance dans l'expression lors de la communication orale avec autrui, ce qui va permettre de franchir les barrières psychologiques qui entravent l'expression orale, telles que : la peur, l'angoisse, la timidité, la peur du ridicule, etc.

La classe de théâtre est un lieu qui permet aux apprenants de parler en français en utilisant le non-verbal, et ce, en s'exprimant à travers un personnage imaginaire faisant partie intégrante de l'histoire. L'aspect imaginaire véhiculé constitue une source d'aisance et de confort, semblable à un masque rassurant l'apprenant, car, selon (Halle, 2000, p. 35)

Il s'agit d'abord de susciter la communication et le plaisir de parler en français, de se perfectionner. La pratique de la langue étrangère par le biais du jeu dramatique peut être, du moins au début, fort déroutant pour des apprenants habitués à un mode d'apprentissage plus classique où le rapport frontal professeur/élèves est encore souvent la règle.

En effet, une classe de théâtre n'est pas un espace où les élèves seront sanctionnés, au contraire, leur prise de parole sera lucidement déclenchée et valorisée, et ce, grâce à un travail d'équipe. De ce fait, le travail collectif est conseillé, dans la mesure où chaque élève doit intégrer et mettre en pratique l'ensemble des renseignements acquis tout au long de leur apprentissage de l'oral et de la langue française.

La situation théâtrale à laquelle l'apprenant est confrontée, lui permet de se détacher de sa passivité et l'encourage à être un acteur actif, il devient expressif et plus créatif, car cette situation ludique lui donne l'occasion de pratiquer l'oral. Ce loisir donne du sens à l'apprentissage de la langue étrangère, cette langue ne sera plus un simple support à l'enseignement mais une nécessité d'échange et d'interaction verbale. Les interactions établies

prennent une nouvelle dimension communicationnelle, celles-ci pourraient être de nature personnelle ou collective, ce qui va permettre de briser la relation verticale « apprenant/enseignant ».

Aussi, à travers ce travail d'équipe, les élèves parviennent à tisser des liens solides entre eux et peuvent instaurer des rapports avec le nouveau monde qu'ils viennent de découvrir, et ce, grâce à leur production orale. Selon Pierra (2001, p.37)

...Sont alors mis en relation des paramètres nouveaux et l'acquisition naturelle se voit stimulée par le processus de théâtralisation de l'expression pouvant, grâce au texte et aux échanges divers qu'il suscite, offrir de nombreux repères pour une amélioration de l'expression quelle que soit sa nature. Cette amélioration de la parole par l'affirmation du sujet est permise par le travail de l'expressivité qui incombe au théâtre.

En effet, la classe de théâtre se voit comme un lieu déclencheur de la parole, car la communication orale effectuée est apparentée à une communication purement authentique. L'authenticité de la communication est liée au décroisement de l'espace pédagogique et aux échanges entre les élèves et l'enseignant.

II. LE TEXTE THEATRAL ET LES REGLES DE SA MISE EN SCENE

Le texte dramatique, en tant qu'ensemble de mots fixes et écrits, n'était pas présent dans les anciennes célébrations rituelles, celles qui ont donné naissance au théâtre. Dans le rituel primitif, le mouvement du corps, les gestes, voire même la danse étaient un langage très important en raison de sa signification symbolique. Les mots étaient aussi parfois introduits, probablement sous forme de chant ou de chanson, afin de souligner la musicalité des mots produits par la voix humaine.

Au fur et à mesure que l'homme évoluait vers une société plus moderne, il devient plus conscient de son langage et de toutes ses possibilités de communication, le geste était progressivement remplacé par les mots parlés, car il s'avérait être un mode de communication plus significatif. La danse rituelle pouvant véhiculer une infinité de significations a été réduite à des mots ayant chacun une signification spécifique, et le rituel a été transformé en une histoire qui pourrait être racontée.

En effet, Les légendes ont été inventées pour expliquer le fonctionnement de la nature (autrefois expliqué par le mouvement). Mais bientôt, il ne suffisait pas de raconter la légende et c'est ainsi que la narration a commencé à être accompagnée de danse et de musique. Finalement, les mots parlés ont été enregistrés en utilisant des symboles ou des signes, c'est-à-dire en

écrivain. Les légendes, lorsqu'elles étaient racontées, étaient en train de changer, en fonction de la personne qui les racontait. Mais dès qu'elles ont été écrites, elles ne pourraient plus être modifiées. Pour préserver la légende, il faut la congeler, la tuer, car la mort signifie que la croissance s'est arrêtée.

De ce fait, l'écriture des textes théâtraux avait bien conservé son originalité, plus tard, le texte théâtral s'est introduit dans les écoles et s'est présenté dans les classes de langues comme un genre littéraire destiné à être joué sur scène.

Or, (Ubersfeld, 1996, p. 14) explique que « *Définir la théâtralité, comme on le fait souvent, par une ... (...). On écrit pour, avec ou contre un code théâtral préexistant.* » reste que « *la mise en scène est une écriture sur une écriture* » considérée comme une production de sens.

Ce qui distingue le texte de théâtre des autres genres littéraires (poésie, roman...) c'est bien son caractère transcrit, ce genre de texte est conçu pour être lu, dit et représenté. Il obéit également à des règles régissant sa structure et son contenu. Deux aspects principaux le composent : le texte interprété par les acteurs et les didascalies.

Pour prononcer et interpréter le texte théâtral en classe de FLE, l'enseignant ainsi que ses apprenants doivent prendre en considération plusieurs paramètres influençant la mise en scène du texte théâtral, ces paramètres constituent des conditions qui contribuent à la réussite ou l'échec de la pièce de théâtre.

A. Le contrat d'apprentissage

L'apprentissage du français langue étrangère se base essentiellement sur la confrontation et le dynamisme du groupe classe, cela ne se réalise qu'à travers l'instauration d'un climat de confiance et de respect. Il faut que les apprenants se sentent en sécurité quant à la réalisation d'une scène de théâtre. Ce sentiment laisse apparaître un comportement positif lors de la réalisation des tâches, cela est fondé sur les bases d'un contrat explicite représenté sous forme d'un consentement entre l'enseignant et ses apprenants.

Avant d'entamer la mise en scène, l'enseignant doit tisser un contrat explicitant l'objectif de la mise en scène, son déroulement, son organisation, le comportement que les apprenants doivent avoir ainsi que la démarche et les règles qu'il faut suivre.

L'enseignant est censé réunir les conditions et les circonstances du travail, puis adapter sa démarche en fonction de ces paramètres, l'objectif étant d'assurer une bonne entente entre

enseignant/ apprenant ou même entre apprenant/ apprenant. Il s'agit aussi de créer une zone de confort favorisant le déroulement de la mise en scène.

B. Espace théâtral

L'espace scénique représente la scène visible qui regroupe l'ensemble des interprètes, acteurs, chanteurs, danseurs ou musiciens pour la représentation d'une pièce de théâtre. Ce lieu comprend aussi les spectateurs qui entourent la scène.

A l'école, la classe de FLE est l'espace scénique virtuel où se déroule le spectacle, ce lieu obéit à des normes d'organisation scénique, à savoir la disposition des objets, des acteurs et du public. En effet, la scénographie englobe tous les aspects visuels, autrement dit, l'espace théâtral dans sa totalité ; tout ce qui est vu (décor, éclairage, costume...). L'exploitation de ces éléments rend l'espace théâtral vivant et motivant.

En effet, la délimitation de l'espace scénique est l'une des conditions essentielles permettant la construction et l'organisation de la scène, ainsi que les didascalies qui donnent des indications sur (les noms des personnages, le temps, le lieu, les gestes), ainsi que le texte dialogué qui joue un rôle dans la spatialisation de la scène.

La scène est un lieu qui doit être construit au fur et à mesure ; l'ensemble des éléments scéniques permettent à l'enseignant de construire son lieu où se dérouleront les actions. De plus, cet espace mis en exergue le lieu textuel, il le concrétise et le limite en permettant aux acteurs de jouer les conditions réelles de la vie des hommes.

Il existe deux types d'espaces faisant partie intégrante de l'organisation scénique,

- 1- ***L'espace scénique*** : représente l'espace réel où se déroule la pièce de théâtre, cette partie de la scène est mesurable et délimitée permettant ainsi aux différents acteurs de bouger convenablement.
- 2- ***L'espace dramaturgique*** : c'est le lieu fictif où se déroulent les événements, cet espace est imaginé par le dramaturge ; la création des lieux imaginaires permet au public de vivre l'histoire et de la croire.

C. Le texte dialogué

Le théâtre, art de la parole se manifeste à travers le dialogue. En effet, selon (Pavis, 1996, p.97) : « *le discours théâtral se distingue du discours littéraire par sa force performative, son*

pouvoir d'accomplir symboliquement une action. Par convention implicite au théâtre 'dire' c'est 'faire' »

Cela confirme la théorie de Austin, de Ducrot, de Searle, qui considèrent la théorie du langage comme une théorie de l'action, car, selon eux, parler est un comportement régi par des règles, en donnant l'exemple du basketball qui se voit comme un ensemble formel de règles et non pas comme un jeu.

La langue est aussi vue comme un ensemble de principes issus de la didactique des langues étrangères. Elle se nourrit des gestes, de la dynamique des sons, de la prosodie, des sensations, des sentiments et des pensées, tous ces éléments peuvent raviver l'expression en langue étrangère, selon (Ubersfeld, 1977, p.98) : « *Ce n'est pas seulement le langage théâtral qui est parole-acte, c'est tout le langage qui est parole-acte* ». L'expression théâtrale, avant qu'elle soit dite, elle est écrite, son caractère scriptural permet de conserver les paroles rapportées. (Larthomas, 1980, p.19) précise que « *Le théâtre appartient-il à la littérature ? On peut se le demander. Avant tout il est le domaine de la parole-de la parole en action. Il est d'abord un texte, dont les vertus seront celles de toute chose écrite-mais ce texte est joué, c'est-à-dire vécu devant nous...* ». Le langage dramatique est donc un compromis entre deux langages intimement liés (l'oral et l'écrit), autrement dit entre le texte et la parole.

Contrairement aux autres productions littéraires comme la poésie, le roman et la prose, le texte théâtral possède une approche particulière qui se base sur deux aspects importants : les paroles et l'action, le passage entre le dit et l'agit sert à rendre les événements racontés plus existants, et ce, en les réactualisant à travers une représentation scénique.

Le texte dialogué est un moyen permettant de développer des arguments, de convaincre, donc, d'avoir une certaine prise de position, les paroles échangées sont des stratégies discursives. Or, pour travailler la parole des apprenants, l'enseignant doit mettre en place une série d'activités simples et progressives, en répétant les paroles selon un rythme, gestes, mimiques et voix appropriés. De ce sens, le texte ne peut se transformer en spectacle que lorsque les personnages humains réels ou imaginaires interviennent, à quoi s'y ajoute des éléments techniques, technologiques et artistiques (lumières, sons, scénographie).

D. Didascalies et éléments de représentation sur scène (gestes, mimique, décor)

L'acteur doit adapter son ton en fonction du message qu'il voulait transmettre, ce qui exige un travail acharné sur l'expression orale ainsi que la matérialité de la langue (expressivité, sons, intonation, etc.), raison pour laquelle le domaine didactique s'intéresse au langage dramatique et à la technique utilisée par les acteurs.

En effet, la présentation théâtrale est une combinaison harmonieuse du langage humain: langue, architecture, prosodie, gestes, décors, lumières, costumes, accessoires, musique, sons, etc. S'éloigner de ce contexte, c'est se méprendre sur la dramaturgie.

(Orecchionni, 1996, p.23) affirme que : « *les conversations sont faites de mots, mais aussi de silence, et d'intonation, de gestes, de mimiques et de postures* ». Ces éléments doivent être adéquatement exploités par l'apprenant pour interpréter le rôle qui lui a été accordé. En outre, la prononciation du discours comprend non seulement la langue, mais aussi, les non-dits et tout ce que se situe au-delà de la langue, comme les émotions qui colorent la parole mais qui peuvent parfois la bloquer. Dans ce contexte, apparaissent les didascalies, Selon (Pruner, 2003, p. 58), le terme « didascalies » désigne « *Les instructions données aux acteurs pour l'exécution des œuvres et qui, de ce fait, n'étaient pas intégrées au texte lui-même.* »

Ce terme renvoie aux passages de texte qui sont écrits mais qui ne sont pas prononcés par les acteurs. Dans certaines pratiques contemporaines, les auteurs insèrent les didascalies dans le matériel du dialogue accompagnées d'effets sons ou lumières. Autrefois, les didascalies étaient peu abordées voire même abandonnées, car les auteurs considéraient le texte comme un moyen qui est suffisant à lui-même. De ce fait, les didascalies surgissent remarquablement dans les œuvres du dramaturge du 20^{ème} siècle.

Selon la classification proposée par Michel Pruner dans son ouvrage de (l'analyse du texte de théâtre, 1998), les didascalies peuvent être classées en quatre catégories :

- **Didascalies initiales :** Elles représentent la liste initiale des éléments qui composent la scène, précisent les personnages ainsi que la relation qui existe entre eux, déterminent aussi le cadre spatio-temporel et donnent plus de clarté par rapport à l'âge, le nom, le caractère et le costume des acteurs.
- **Didascalies fonctionnelles :** Pour assurer une bonne compréhension du dialogue et pour arriver à le décortiquer, l'auteur, avant chaque réplique, précise l'identité de celui qui va prendre la parole. Il indique, entre les répliques, à qui cette parole est adressée, ces précisions, renseigne aussi sur l'environnement scénique des actions (objets, espace, éclairage). Les didascalies peuvent aussi fournir des effets sonores et visuels, des séparations dramaturgiques et des unités de jeu.
- **Didascalies expressives :** Les didascalies expressives représentent les attentes de l'auteur, les émotions ainsi que les sentiments des personnages. Elles indiquent aussi la façon dont les paroles sont rapportées à savoir, le débit des paroles, le timbre de la voix, son intensité et sa modulation.

- **Didascalies textuelles :** Ce type de didascalies prend en compte le langage non-verbal qui accompagne le discours à savoir les gestes, les mimiques, la posture et les mouvements, leur intégration est essentielle étant donnée qu'elles facilitent la compréhension de l'action, elles sont souvent de caractère implicite.

III. L'IMPORTANCE DU DRAME ET DE LA FICTION THEATRALE DANS L'ACQUISITION DU FLE.

La langue est un ensemble significatif de sons et de lettres, elle englobe également des éléments éthiques et culturels. Ces caractéristiques de la langue incitent les pédagogues et les didacticiens à la découvrir pour en déduire des méthodes de son enseignement-apprentissage. Les recherches qui en découlent montrent que pour apprendre une langue étrangère, l'apprenant doit la pratiquer régulièrement en classe et en dehors des murs de la classe. Par conséquent, l'un des moyens les plus pratiques pour apprendre une langue étrangère consiste à utiliser des activités théâtrales dans leur contexte scolaire.

Le drame peut être défini comme une activité ludique où les apprenants jouent des rôles fictifs et se présentent comme une autre personne dans un scénario imaginaire. En d'autres termes, le drame appartient au monde du faux semblant, il incite l'apprenant à se projeter de manière imaginaire dans une autre situation, en dehors de la classe en se glissant dans la peau et la personnalité d'une autre personne.

Les apprenants se motivent pour s'engager dans une conversation en improvisant. Le théâtre permet également aux apprenants d'exprimer leurs idées et leurs émotions par des gestes et des expressions faciales. Il leur fournit une scène imaginaire dans laquelle ils se sentent libres d'agir et de se faire passer pour des imitateurs en expérimentant un plus grand éventail de langages, plutôt que de forer de manière répétée des structures langagières qui se trouvent hors contexte. En outre, la fiction comprend un large éventail d'activités orales favorisant la créativité. Le recours aux activités dramatiques contribue au développement de l'imagination et de la pensée humaine, ce qui va permettre à la langue d'évoluer.

En effet, Il est important d'incorporer l'art dramatique dans le processus d'apprentissage des langues car il favorise l'emploi d'une langue authentique et contextualisée dans un environnement ludique et positif. Par conséquent, le théâtre favorise le développement des émotions, des sentiments, des compétences transversales d'ordre social, personnel et collectif en offrant une vision plus générale de l'apprentissage des langues étrangères.

L'intégration de l'activité théâtrale en classe de FLE est selon (Psenak , 1999) non seulement une réappropriation de la langue française et une explosion de la créativité mais surtout un apprentissage d'une discipline de vie. De son côté (Dallier, 2014, p.24) affirme que

le théâtre permet d'apprivoiser la peur de parler une langue étrangère, de comprendre des subtilités linguistiques, mais aussi culturelles. Il permet d'autre part aux étudiants de travailler la confiance en soi et de redoubler de motivation pour leurs études de français, donc de ne pas se limiter à l'aspect du texte écrit, mais à aller bien au-delà, c'est-à-dire à apprendre à faire vivre un texte sur scène. Les étudiants deviennent littéralement acteurs de leur apprentissage, et les résultats sont édifiants; les étudiants se surpassent sur scène le jour de la représentation, mais avant tout, c'est leur motivation et leurs résultats académiques qui en sont les principaux bénéficiaires.

La fiction théâtrale est un moyen permettant la stimulation de la compétence communicative, son introduction en classe de FLE favorise la croissance émotionnelle et sociale. En effet, les avantages qui en découlent de cette pratique se manifestent sur trois plans, dont chacun complète l'autre et constitue un facteur essentiel pour le développement de la production orale des apprenants.

A. Sur le plan linguistique et gestuel

Les enseignants utilisent certaines techniques de théâtre en classe pour des fins pédagogiques et linguistiques, telles que les jeux de langage improvisés, le mime, le jeu de rôle et la simulation. Ces activités peuvent être organisées autour de quatre compétences principales: écouter, parler, lire et écrire. De plus, les activités de prononciation et d'articulation sont déployées pour enseigner les sons ainsi que le rythme et l'intonation adéquate. (Aden, 2006, p.3) a confirmé cela en disant que : « *L'étudiant améliore sa prononciation et la fluidité de la langue. Le théâtre permet de travailler l'articulation que l'on n'a pas toujours le temps de corriger individuellement en classe; il contribue à donner les outils pour une « communication efficace»* »

Le recours au gestuel et aux exercices de vocabulaire rendent les mots et les phrases plus mémorables lors de la mise en place de l'activité théâtrale. Cependant, la grammaire peut aussi être intégrée au drame lorsque les apprenants utilisent des mouvements pour illustrer quelques aspects grammaticaux.

La mise en scène d'une pièce de théâtre en situation de classe est un excellent moyen qui aide l'apprenant à surmonter ses déficiences linguistiques, et ce, en se référant aux stratégies de communication non verbale. En effet, L'incompétence linguistique dans la langue étrangère bloque l'expression des idées, de ce fait, le drame dépasse les bordures de l'expression

linguistique ; les apprenants ont la possibilité d'utiliser leur langage corporel dans le cas où ils se sentent incapables de s'exprimer linguistiquement. En outre

Une langue vivante s'apprend tout autant avec le corps et la sensibilité qu'avec l'esprit. Parler signifie "formuler sa pensée", mais aussi se mouvoir, faire des gestes et des mimiques, éprouver des émotions, réagir à ce que l'autre fait ou dit. En ce sens, l'apprentissage d'une langue met en jeu la personne à part entière et touche à l'identité propre de chacun dans son expression face aux autres. (Hinglais, 2001, cité par Boulestreau, p.96)

En somme, les exercices verbaux et non verbaux axés sur les pièces de théâtre encouragent l'apprenant à parler spontanément, à penser de manière plus complexe et à utiliser la langue d'une façon plus convenable.

B. Sur le plan affectif et motivationnel

L'apprenant aura la possibilité de comprendre la culture de la langue cible et de se sentir plus motivé et enthousiaste. Le théâtre demande de l'enthousiasme dans sa pratique, et ceci dépend de la formation d'une relation de confiance mutuelle dans laquelle les apprenants ne se sentent pas 'à risque' mais ils improvisent et changent volontiers de rôle et de statut pour réaliser l'action théâtrale. En effet, selon (Payet, 2010, p.4)

Prendre plaisir et s'exprimer pleinement en langue étrangère est une satisfaction qui à elle seule donne un sens à l'activité. Les apprenants devenant, des acteurs de leur propre apprentissage, s'investissent d'avantage dans le cours. Il en résulte naturellement une hausse de motivation et de dynamisme dans les activités de l'oral. En ce sens le théâtre est un formidable moteur de motivation pour la classe. Certains apprenants découvrent des talents d'interprétation, d'autres franchissent les barrières de leur timidité. Comme nous le verrons plus loin, l'activité théâtrale génère aussi des peurs et des blocages. Nous conseillons de commencer les séances par les exercices de dynamisation.

Dans le cadre d'un travail collaboratif, l'apprenant a la chance d'exposer, de confronter et de débattre ses idées, Cela améliore également la confiance en soi dans l'apprentissage de la langue cible et des activités en classe, où les enseignants ne créent pas une atmosphère répressive, mais encouragent à réaliser des tâches communicatives. Par conséquent, les apprenants se sentent respectés et valorisés et peuvent contribuer au tout. Il favorise également la prise de rôle qui encourage les apprenants à s'éloigner d'un état de développement égocentrique.

C. Sur le plan collaboratif

Le théâtre libère les apprenants du temps et de l'endroit et permet de s'incruster dans la peau de l'autre. C'est donc une excellente opportunité qui permet aux apprenants de développer de l'empathie et de renforcer la conscience sociale.

Le drame est de nature dynamique; il actualise constamment le vocabulaire et fait appel à l'improvisation et l'intelligence, y compris l'intelligence visuelle / spatiale et corporelle / kinesthésique. Les apprenants font preuve d'empathie, travaillent en groupe, prennent des décisions, des responsabilités et assument des rôles de leadership.

L'enseignant, quant à lui, doit collaborer avec ses apprenants, il les guide sans trop les interrompre avant et pendant les activités. Il joue le rôle d'un facilitateur et conseiller, il encourage ses apprenants à exprimer leurs idées, leurs sentiments et émotions au-delà des frontières linguistiques. En outre, il doit être constructif et flexible avec de nouvelles idées dans les activités théâtrales. Aussi, il doit analyser les besoins des apprenants, relever les défis et organiser les activités de manière à inclure chaque apprenant dans la tâche à réaliser. Il doit également les encourager, en particulier ceux qui sont timides, à participer en leur effectuant un bon échauffement ou en adaptant leurs rôles. Cela permet d'instaurer un bon climat de communication théâtrale.

IV. LA COMMUNICATION THEATRALE

Dans le monde, nous communiquons les uns avec les autres de différentes manières: verbale, non verbale, physique. La communication est peut-être la compétence la plus importante que les apprenants du 21e siècle doivent acquérir dans leur classe de FLE.

La communication est un facteur important pour la réussite d'une expérience théâtrale. Une pièce de théâtre est une rue à double sens - ce qui est envoyé de la scène obtient une réponse immédiate de la part du public. Il y a donc un échange qui ne se manifeste pas dans l'expérience du cinéma ou de la lecture. C'est plutôt un travail d'acteur de communiquer avec son public pour déclencher ou produire une réaction.

Le théâtre est à la fois informatif et éducatif. Il peut atteindre un large segment de la société. Il s'agit de partager des informations et essayer de changer le comportement et l'attitude de l'humanité. Le théâtre est un moyen permettant de communiquer des informations et de sensibiliser davantage le public aux différents problèmes menaçant la société.

Acteur, interprète et public sont des éléments principaux et uniques du théâtre. Ils sont indissociables car ils dépendent les uns des autres. En effet, La communication théâtrale commence quand les acteurs et le public se rencontrent, notant que le temps et l'espace sont les principales conditions pour entamer une scène de théâtre.

La différence principale du théâtre vis-à-vis des autres médias, tels que la télévision, les journaux et internet se situe au niveau de la présence physique de deux éléments vivants (acteurs et public). Le théâtre est une forme d'art qui respire et qui se nourrit, où les acteurs

jouent des rôles en direct sur scène devant des publics. De ce fait, les méthodes de communication sont différentes. Un écrivain n'a pas besoin d'être présent lors de la lecture de son écriture. Il en va de même pour le peintre et le sculpteur. Au cinéma, les artistes ne doivent pas nécessairement être présents lors de la projection du film. Mais au théâtre, les acteurs 'interprètes' doivent être présents lors de la communication. Ceci est fondamental et nécessaire.

En classe de FLE, les apprenants perçoivent le théâtre comme un moyen de communication caractérisé par son immédiateté, sa vivacité, son caractère métaphorique et la présence d'un espace et des spectateurs.

Le caractère métaphorique d'une présentation théâtrale se manifeste au niveau des paramètres vocaux, des intonations, etc. Ces paramètres sont souvent employés par les acteurs et peuvent être transférés d'une façon métaphorique. La mimique par exemple est une forme de métaphore qui peut véhiculer un signe de joie ou de tristesse.

C'est dans ce sens que (Tadeusz Kowzan, 1997, p.7) dit

[...] au théâtre, c'est le geste, le regard, le son musical, la lumière qui se chargent des grandes émotions. Pourtant le poète ne s'en remet pas entièrement à ces moyens d'expression; pour s'assurer de la précision de leur effet, il recourt encore à la parole et lui confie la garde. Cette garde, elle est assumée par la métaphore [...]. C'est elle qui- avec d'autres moyens- construit la forme théâtrale de l'œuvre : avec l'information directe fournie par le texte secondaire [didascalies] avec le dialogue, l'accessoire qui est mentionné, la gestuelle inscrite dans le dialogue, la scénographie, etc.. La métaphore verbale s'entrelace avec la métaphore théâtrale qu'incarne souvent un accessoire, un détail du décor, la couleur, l'effet de la lumière ou de la musique [...]. Mais la métaphore est non seulement gardienne de la forme théâtrale, elle doit veiller avant tout sur les significations transmises par cette forme, sur la précision sémantique du message.

Le lien entre les didascalies et le dialogue constitue une transposition à caractère métaphorique. En effet, les signes verbaux se transforment en signes visuels et sont susceptibles d'être interprétés métaphoriquement. Cela est dû à la diversité des moyens d'expression véhiculés par le théâtre ainsi que la pluralité des niveaux de communication.

A. Niveaux de communication théâtrale

Sauter (2005) parle d'une communication qui se manifeste entre la salle et la scène au cours de la présentation théâtrale, l'ensemble des actions (réelles ou feintes) qui se déroulent ont un objectif bien déterminé et sont destinées à des spectateurs, ces derniers réagissent lorsqu'ils perçoivent ces actions. De ce fait, la perception est liée à la présentation.

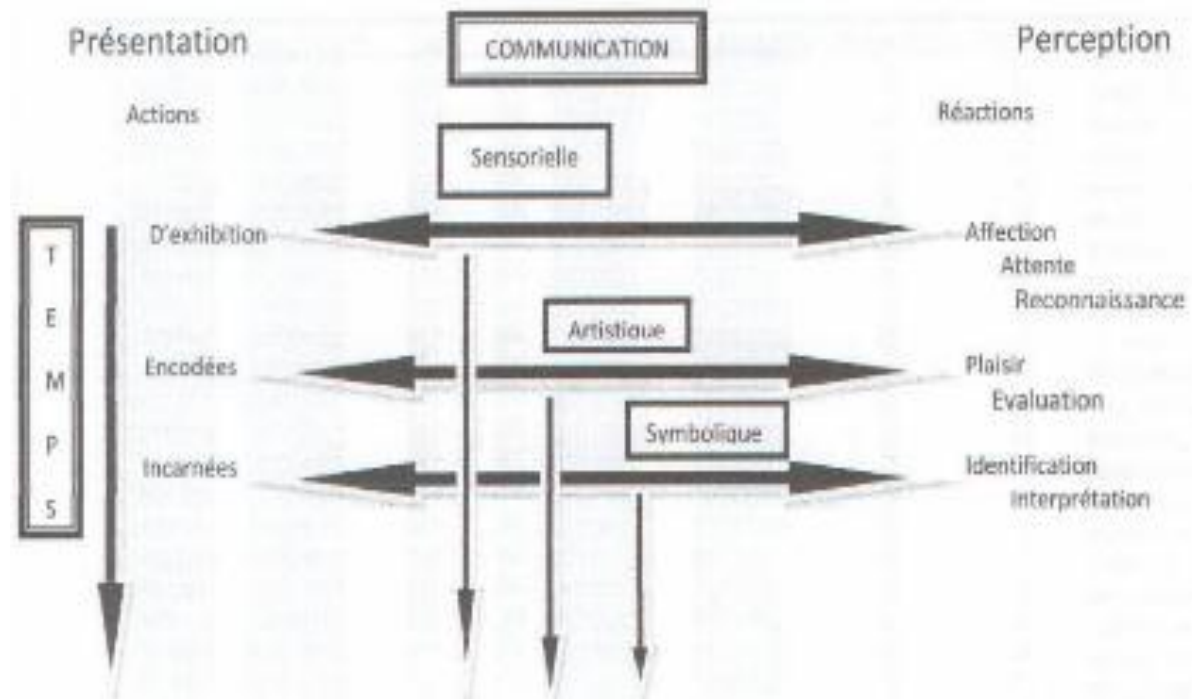


Figure 4: niveaux de communication théâtrale

Sauter distingue trois niveaux de communication théâtrale qui se déroule entre la présentation et la perception :

- **Niveau sensoriel** : le public joue le rôle d'un récepteur d'un message sonore, et donc reçoit la présence physique de l'acteur. Il réagit spontanément ce qui permet aux acteurs de ressentir la présence physique du public, au cours de la présentation, le public découvre les acteurs à travers leur charisme, voix, tempérament et mouvement corporel, ce contact représente une condition essentielle pour établir une communication théâtrale adéquate.
- **Niveau artistique** : il se situe entre le niveau sensoriel et le niveau symbolique, il se réfère à la compétence artistique de l'acteur et son professionnalisme à savoir, ses gestes, mimiques, variation de la voix, improvisation, sentiments, etc. L'émotion artistique ou l'affection se déclenche lorsque l'acteur imite les choses qui le touchent.

La compétence artistique des acteurs n'est pas forcément apprise, mais elle est acquise par l'expérience, et c'est à partir de ce moment que les qualités d'un bon artiste submergent et peuvent être admirée ou non par le public.

- **Niveau symbolique** : appelé aussi niveau 'fictionnel', renvoie à la transformation des actions en différentes significations, il représente le résultat des deux autres niveaux car les actions ne pouvaient être symboliques sans qu'il n'y ait une communication sensorielle et artistique. En effet, la communication théâtrale résulte d'un acte d'invitation produit par les

acteurs, cet acte est censé être accepté par le spectateur pour que ce dernier puisse entrer dans le monde imaginaire créé par les personnages. Lors de la présentation, les acteurs doivent créer une image fictive afin de faire avancer les événements de l'histoire.

Le schéma de communication indiqué précédemment, montre le lien entre les différents éléments qui interviennent lors d'une communication théâtrale. L'acteur et le spectateur effectuent leurs actions (présenter/ percevoir) dans le consensus d'une situation théâtrale. L'enseignant est censé montrer à ses apprenants implicitement ou explicitement l'importance de chaque niveau de communication, il intervient dans chaque phase pour que la communication soit adéquatement déployée. Son rôle est prépondérant dans ce genre de processus.

V. LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT DANS L'ATELIER DE THEATRE EN CLASSE DE FLE

Le théâtre est un outil précieux qui ne nécessite pas d'enseignant ou d'instructeur ayant étudié le théâtre à l'université. Une formation en théâtre pourrait être utile mais les enseignants peuvent déployer de nombreuses ressources pour créer une classe de théâtre.

L'atelier de théâtre en classe de langue se présente comme un excellent moyen favorisant la participation orale des élèves. Or, il est souvent difficile de cerner les moyens les plus convenables pour mener à bien une séance de théâtre. L'enseignant avant chaque séquence d'apprentissage, doit s'interroger sur la place qu'il doit occuper en tant qu'enseignant ainsi que la méthode à suivre pour donner à ses élèves l'envie de participer au théâtre. Un panel de questions qui invitent les enseignants à connaître le vrai sens d'un guidage vers la théâtralisation.

Les enseignants doivent aider leurs apprenants à explorer leur créativité et à développer leurs compétences interpersonnelles par le biais d'activités de productions théâtrales. Pour ce faire, ils doivent créer des plans de cours et des activités de renforcement qui aident les apprenants à jouer les rôles.

En effet, oser prendre la parole et s'exprimer oralement est relativement compliqué pour certains apprenants, c'est à ce moment que l'enseignant doit intervenir afin de rassurer ses apprenants et les encourager pour qu'ils reprennent confiance en eux.

Au cours du processus d'enseignement/apprentissage du FLE, l'activité théâtrale peut devenir une passerelle ou un pont permettant à tous les apprenants de l'emprunter, et ce, pour progresser aisément, cette avancée s'effectue grâce à l'intervention de l'enseignant, qui veille à

ce que tous les apprenants atteignent les objectifs communicatifs et personnels tracés préalablement.

Dans son mémoire sur « la dimension ludique en didactique des langues », présenté en 2013, Marine Godard souligne que le jeu « *participe à la formation de l'élève, au savoir être de celui-ci* » et que l'enseignant « *doit permettre à l'élève de trouver sa place dans le monde, il doit lui donner les outils nécessaires pour être un citoyen unique* » (Godard, 2013, p. 22).

La notion de guidage apparaît comme un terme désignant une démarche d'accompagnement vers l'exécution des tâches. Cela nécessite un engagement assez important de la part de l'enseignant, il intervient et garde sa dimension de cours, car un cours de théâtre ne doit pas être conçu uniquement comme une séance de détente ou d'amusement. En effet, l'objectif principal d'un atelier de théâtre est d'installer des compétences et faire progresser l'apprentissage de la langue française. Pour que l'engagement soit total, l'enseignant doit convaincre ses apprenants de l'importance de cette pratique, il doit donc lui-même être convaincu et convaincant. Lorsqu'il s'agit d'une heure d'atelier de théâtre, l'apprenant doit comprendre que la compétence visée lors de la mise en scène sera la production orale, il se retourne donc à son enseignant, à celui qui va le guider pour réaliser sa tâche. L'enseignant est censé rester positif, constructif et encourageant. De ce fait, l'erreur est permise en classe et considérée comme étant un élément de progression. L'objectif étant d'inciter l'apprenant à confronter ses peurs et angoisses lors de ses interventions orales. (Spanghero-Gaillard et Garnier, 2014, p.12) expliquent que « *les simulations que nous proposons en tant qu'enseignant sont autant des occasions d'incitation à la parole individuelle qu'à la prise de risque à s'exprimer devant autrui* »

L'enseignant doit informer ses apprenants qu'ils vont tous atteindre le même objectif par les mêmes moyens. Pour ce faire, ils auront besoin d'une « épaulement » sur laquelle ils vont s'appuyer pour avancer. En outre, pour faciliter l'improvisation, l'enseignant doit recourir à un scénario pédagogique permettant à l'apprenant de répéter, puis remédier aux lacunes et insuffisances détectées durant la prestation. Son rôle est donc d'orienter ses apprenants pour devenir les acteurs de leur apprentissage en proposant des activités qui se basent sur le corps, la voix et l'espace.

Il paraît essentiel que l'enseignant explique à ses apprenants l'objectif principal d'un atelier de théâtre et les raisons de sa création, il fixe les règles d'application sous forme d'un contrat d'apprentissage, et ce, pour assurer un apprentissage plus décontracté de la langue et de

l'oral, entre temps, l'apprenant doit respecter l'autorité de son enseignant en suivant à la lettre ses directives.

VI. ÉVALUER LA PRATIQUE THEATRALE EN FLE

Les compétences acquises durant la pratique théâtrale sont susceptibles d'être évaluées, et ce, pour s'assurer que le (les) objectif (s) fixés préalablement ont été atteints. L'objectif est donc de vérifier si la compétence est acquise ou en cours d'acquisition.

Le processus d'évaluation sera efficient si la démarche était appliquée convenablement selon des critères d'évaluation, qui, eux mêmes doivent suivre des objectifs explicitement énoncés. En effet, l'enseignant doit savoir ce que l'apprenant est capable de réaliser, et quel rythme il doit suivre pour faciliter l'installation des compétences.

L'outil d'évaluation joue un rôle prépondérant étant donné qu'il permet de se situer dans un cadre d'évaluation crédible et normé. L'enseignant choisit souvent des grilles standards ou personnalisées et les utilise comme un moyen d'évaluation. Leur exploitation en classe de FLE vise la cueillette des données qui peuvent informer sur la qualité de la performance des apprenants. Autrement-dit, sur ce qu'ils sont capables de faire et de réaliser à un moment précis de son apprentissage, il s'agit de le guider dans le présent et pour le futur. A travers cette démarche l'enseignant arrivera à donner du sens à cette forme d'apprentissage.

Les grilles d'évaluation exploitées en classe de FLE reprennent à la fois les critères linguistiques du CECRL et les critères qui sont spécifiques à la forme théâtrale. En effet, la nature des compétences à installer diffèrent selon la l'activité proposée, la lecture expressive, par exemple, ne fait pas appelle aux mêmes compétences que celle de l'activité théâtrale basée principalement sur l'improvisation.

Lors d'une mise en scène théâtrale, l'évaluation est basée sur un ensemble de critères de nature linguistiques relevant de : l'articulation, la prononciation, la prosodie (accent, intonation, rythme), et d'autres critères liés aux exigences de l'activité et qui concernent la structure textuelle et phrastique, la mémorisation du texte, reprise intégrale et improvisation.

Les critères liés à la dimension théâtrale sont indispensables et font l'objet d'un apprentissage de l'oral, ils contribuent également à vérifier le niveau d'acquisition de la compétence orale, à savoir :

- La fluidité dans l'utilisation du langage non-verbal, cela comprend la manipulation corporelle, l'adaptation de la gestuelle en fonction des paramètres de la situation de communication, adaptation de la voix, de son volume et de l'intonation.
- La fluidité du langage verbal et l'utilisation d'une expression claire et intelligible, il s'agit de d'attribuer une certaine force aux mots pour que le texte théâtral soit convenablement transmis.
- L'expressivité de l'apprenant et sa capacité à entrer en contact avec son (ses) partenaire(s), il s'agit de savoir construire son personnage physiquement et émotionnellement tenant compte des critères cités précédemment.

Au cours et à la fin de la performance théâtrale, l'enseignant doit s'assurer que ses apprenants ont atteint les objectifs suivants :

- Etre capable de jouer une scène avec souplesse en respectant les règles d'emploi du langage verbal et non-verbal.
- Etre capable de construire un personnage fictif, crédible et convaincant.
- Etre capable de communiquer oralement afin de transmettre un message ou une information.

Par ailleurs, l'apprenant pourrait s'auto-évaluer en se référant à des grilles d'évaluation synthétiques. En effet, chaque apprenant peut faire le bilan de tout ce qu'il a réalisé, identifier ses lacunes et les remédier en proposant des stratégies d'apprentissage qui vont avec son profil. L'évaluation peut aussi se faire entre pairs dans le cadre d'une inter-évaluation, ou chaque apprenant analysera et évaluera les pratiques de son partenaire puis proposera des idées ou des suggestions concernant leurs performances. Cela permet de créer des situations d'échanges authentiques et de mettre en pratique le produit final à partir de l'ensemble des réflexions récoltées.

Conclusion

Le théâtre a été longuement utilisé au cours de l'histoire, et ce, depuis Aristote jusqu'au début du mouvement progressiste en éducation, où l'accent était mis sur le "faire" et 'l'agir' plutôt que sur la mémorisation. En effet, le jeu d'acteur a longtemps été utilisé comme moyen favorisant la libération des émotions à travers des actions. Faire, plutôt que de mémoriser, a du succès pour de nombreuses raisons et conduit à une expérience de classe plus étendue et agréable.

Le drame est un outil puissant qui a été exploité par les pédagogues pour donner aux apprenants un accès aux normes, pratiques et concepts. En effet, il a été prouvé que l'utilisation du théâtre en classe - des scènes de tournage liées à l'enseignement - augmente considérablement l'intérêt pour l'apprentissage. La pratique théâtrale procure une sensation de plaisir, le plaisir d'apprendre et de participer dans l'apprentissage de la langue. Il est interactif et garde ainsi les apprenants actifs tout en favorisant l'acquisition des compétences.

En participant au théâtre, les apprenants acquièrent des compétences de production orale et d'écoute. En outre, il améliore la compréhension profonde des textes littéraires. Sa pratique leur permet également de collaborer avec d'autres pour atteindre des objectifs communs. L'objectif initial étant d'acquérir une compétence de production orale.

Les arts de la scène favorisent également la créativité dans la résolution des problèmes. De ce fait, les jeux de théâtre est un moment précieux permettant d'étendre la perspective en donnant aux apprenants l'opportunité de réfléchir sur des actions, des comportements ainsi que des situations fictives situées dans le contexte du drame. Cette réflexion se met en pratique dans le cadre d'un dialogue entre les différents acteurs de l'histoire. Durant leur prestation théâtrale, plusieurs éléments linguistiques et extralinguistiques peuvent intervenir pour faciliter la transmission du contenu

Les enseignants au collège doivent connaître qu'il est possible d'introduire le théâtre en classe de FLE, en prenant en considération le fait que l'apprenant est encore dans un stade d'initiation à la pratique théâtrale, et cela nécessite une préparation et un entraînement rigoureux, car sa capacité orale ne suffira pas pour assurer une prise de parole fluide et spontanée.

Deuxième partie :

Le cadre pratique.

« Quand l'hypothèse est soumise à la méthode expérimentale, elle devient une théorie ; tandis que si elle est soumise à la logique seule, elle devient un système ».

Claude Bernard.

Chapitre I:

Méthodologie et instruments de recherche.

*« La méthode, c'est le chemin,
une fois qu'on l'a parcouru ».*

Marcel Granet.

Introduction

L'enseignement/apprentissage du FLE ne pourrait se réaliser efficacement qu'à travers une démarche didactique et pédagogique rigoureusement étudiée. En effet, notre démarche est une construction solide obéissant à des règles fondamentales permettant la progression et la continuité des apprentissages. En classe de FLE, l'organisation de ces apprentissages s'effectue autour d'activités langagières diversifiées.

Dans ce modeste travail de recherche, nous focalisons notre vision d'étude sur les activités orales de type ludico-actionnel, le cas des activités théâtrales, qui constituent notre objet d'étude. Ce genre d'activités pourraient être rentables si elles étaient suivies d'une application didactique, et ne peuvent prétendre être efficaces en dehors d'une réflexion approfondie ayant trait à une pratique efficiente et méthodique.

C'est à partir de notre modeste expérience dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE au collège, et qui a duré 4 ans, que nous nous sommes intéressée à l'oral en classe de langue, considéré comme vecteur d'apprentissage de toute langue entre autres le FLE. C'est cette même expérience aussi, qui nous a permis d'avoir un regard critique sur la situation inquiétante dans laquelle baignent nos apprenants. En effet, l'école algérienne s'efforce à former un apprenant autonome et créatif, ayant le sens de l'imagination en lui inculquant des savoirs, des valeurs et des compétences disciplinaires et transversales, transmis par le biais d'activités qui suscitent son intérêt et son plaisir d'apprendre. Or, les apprenants éprouvent des difficultés quant à leur expression orale, et se trouvent souvent dans une situation de blocage linguistique et affectif : ce qui nécessite une intervention pédagogique que nous jugeons nécessaire pour surmonter ces obstacles. Pour ce faire, nous avons choisi l'activité théâtrale comme moyen qui se met au service de l'enseignement de l'oral. Comme cela a été expliqué dans la partie théorique, l'expression théâtrale doit être un moyen à travers lequel se forge une réflexion, combinant un savoir, un savoir-faire et un savoir être, quand on l'intègre comme une activité d'apprentissage en classe de FLE. L'implication de l'apprenant dans ce genre d'activité lui permet de ressortir ses potentialités langagières, c'est ce que Jean Henriot affirme : *« Il n'est pas question de dire aujourd'hui que le jeu n'est pas une activité sérieuse, le jeu est probablement le moins signifiant des actes. Jouer ce n'est pas ne rien faire et parfois c'est même travailler plus intensément que dans des situations banalement appelées : situation de travail. »* Cité par (de graève, 1996, p. 21).

Dans le but de mesurer l'efficacité d'une telle activité dans la libération de la compétence communicative des apprenants et parallèlement répondre aux hypothèses émises, nous avons réalisé une expérimentation au collège de 'Karnif El Djmai', situé à Bordj Bou Arréridj, avec des apprenants de deuxième année moyenne. Cette expérience constitue la partie pratique de notre étude. Il s'agit, certes, d'une démarche longue et épineuse, mais qui nous a permis de consolider les concepts évoqués dans la partie théorique en les mettant dans un cadre purement scientifique. Notre ambition est d'essayer tout au long de notre analyse de montrer et de mesurer à quel point l'apprentissage coopératif et ludique est efficace dans le développement de la compétence communicative et interactionnelle des apprenants. Dans cette partie, nous répondrons directement à notre problématique, nous expliciterons également les objectifs de cette expérience, son déroulement ainsi que les effets qu'elle génère sur le comportement observable des apprenants.

Cette démarche nécessite la mobilisation de plusieurs ressources et techniques de recherche ayant pour but de répondre à une problématique de départ en confirmant ou en infirmant nos hypothèses.

Nous présentons le premier chapitre qui introduira la méthodologie de la recherche ainsi que les outils nécessaires pour effectuer notre expérimentation, nous explicitons ainsi la logique procédurale suivie pour aboutir aux résultats finaux.

I. TYPE DE RECHERCHE

Toute activité de recherche se situe dans le prolongement d'une autre. Sa mission première est de produire des connaissances nouvelles et cumulables : elle est donc une activité intellectuelle ayant un caractère rationnel.

André Robert fournit une définition concise de la recherche, qui en pose les fondements : « *L'activité de recherche [peut être] saisie comme activité intellectuelle de production de connaissances nouvelles et cumulables, dans un espace de problématisation sociopolitique* ». (Robert, 2003, p. 11).

La recherche en éducation peut suivre des chemins multiples, à savoir la méthodologie adaptée, les outils et les techniques qui servent de guide, d'une feuille de route pour concrétiser les objectifs de la recherche. Cependant, la volonté des chercheurs est commune : collecter des données qui permettent de comprendre, de décrire et d'expliquer le phénomène étudié. Cette recherche est appelée 'recherche empirique', dans la mesure où elle met les modèles, les concepts et les théories à l'épreuve des faits pour pouvoir les préciser, les infirmer ou les confirmer.

Nous estimons que la démarche adaptée est empirique, étant donné que nous devons perpétuellement démontrer nos connaissances scientifiques afin d'interpréter les résultats obtenus sur terrain. Cela ne se réaliserait qu'en respectant les règles qui assurent la crédibilité et la valorisation de la recherche d'un point de vue scientifique et académique.

Suivant les principes de la recherche scientifique fondamentale, notre méthode expérimentale est guidée par l'entretien semi-directif, cette technique de recherche suit des étapes clairement définies, en essayant d'appliquer strictement et rigoureusement les principes de la recherche-action qui assurent une garantie absolue de la valeur scientifique des résultats obtenus. Pour cela, nous nous sommes engagée à mener une étude explicative et exploratoire qui s'inscrit dans ce courant de recherche, nous respectons ainsi les normes associées à ce type d'étude, à savoir, la documentation, la collecte de données, l'interprétation et l'analyse des résultats d'entretien et d'expérimentation pour arriver à une explication plausible du phénomène étudié, celui de la pratique théâtrale. Toutefois, notre ambition est de garder la scientificité de la recherche en question en respectant les normes suivantes :

- _ Produire des connaissances nouvelles et cumulables,
- _ Suivre le principe de la rigueur intellectuelle en prenant en considération la multiplicité des logiques possibles d'investigation,
- _ Se référer à un champ théorique valable et applicable,
- _ Mettre en œuvre une méthodologie pertinente et explorer des nouvelles pistes de recherche,
- _ Veiller à l'efficacité, à l'efficience et à la fiabilité des sources et des résultats obtenus.

II. CRITERES DE LA VISEE

Il est confirmé que dans tout travail de recherche, l'intention du chercheur est un point essentiel et décisif, étant donné que cela reflète l'organisation de sa recherche ainsi que sa logique méthodologique. Tout au long de notre recherche, nous avons essayé de décrire l'ensemble des pratiques en classe, qui se traduisent en comportements observables susceptibles d'être expliqués quand nous nous référons à des théories disciplinaires et interdisciplinaires. Cette démarche a pour buts la compréhension des pratiques et l'éclaircissement d'un savoir, que nous résumons en quatre critères de visée :

- **Visée descriptive :** Nous décrivons les pratiques théâtrales et nous les représentons en détails. Par la suite, nous exposons l'expérience que nous avons faite lors de notre présence en cours, avec l'intention de donner une représentation exacte et crédible des événements durant la mise en place de différentes activités sans essayer de les analyser. Enfin, la description du fonctionnement et du déroulement des activités théâtrales en classe de FLE par les apprenants s'avère une source privilégiée d'informations, dans la mesure où elle offre la possibilité de les connaître et de les étudier à travers leurs différentes dimensions.
- **Visée classificatrice :** Outre le procédé de la description, notre recherche vise aussi à classer l'ensemble des phénomènes observés en classe selon des critères préétablis. Pour ce faire, nous analyserons les effets que l'activité théâtrale reproduit, puis procéder à leur classification en fonction de la nature de ces effets et de leur impact sur l'apprenant. Cette classification relève du domaine de la linguistique, la psychologie, la sociologie, etc.
- **Visée explicative :** Dans ce travail de recherche, nous espérons expliquer la démarche théâtrale et l'importance de sa mise en scène en classe en nous référant aux résultats obtenus durant le processus d'analyse. En outre, nous cherchons les liens de causalité, qui sont expliqués sous forme d'hypothèses explicatives suite à une interprétation rigoureuse de nos observations et de nos descriptions et classifications.
- **Visée compréhensive :** Il s'agit de rendre intelligible le fonctionnement des pratiques en

classe, de comprendre les comportements et les attitudes des sujets, nous nous intéresserons particulièrement aux phénomènes humains et sociaux ; nous cherchons à savoir comment les apprenants apprennent, pensent, parlent et agissent dans un contexte communicatif et interactionnel déterminé. Cette visée s'inscrit essentiellement dans le cadre de la recherche qualitative.

III. CRITERES DE PRELEVEMENT

Les critères de prélèvement nous permettent de situer la recherche dans un axe quantitative ou qualitative selon la méthode et les instruments de recherche déployés, il convient de comprendre d'où vient la dichotomie qui existe entre ces deux notions pour pouvoir choisir le type d'analyse le plus adéquat, en effet, la qualité est ce qui fait qu'une chose est ce qu'elle est, et non ce que les autres sont. La quantité porte sur le nombre des choses en question.

L'analyse qualitative se définit comme « l'analyse qui détermine la nature des éléments composant un corps sans tenir compte de leurs proportions. » (Ac. 1935). Souvent, l'analyse qualitative précède l'analyse quantitative, en constituant la partie dominante étant donné qu'elle s'occupe à identifier les éléments, à comprendre leur nature, leurs composants et leur fonctionnement pour préparer à une analyse quantitative. Donc les deux recherches, qualitative et quantitative, ne s'opposent pas : elles constituent au contraire un prolongement et un enrichissement mutuel. Elles exigent, cependant, des compétences différentes de la part du chercheur.

Notre recherche s'inscrit dans les deux axes. L'approche suivie est une approche mixte étant donné que nous suivons un paradigme de recherche intégrateur de différentes approches. Nous effectuerons dans un premier temps une analyse qualitative, en menant un entretien semi-directif, qui constitue le premier constat de notre recherche. Nous tâcherons par la suite d'observer les pratiques en classe d'un point de vue pédagogique. Nous nous intéresserons également au déroulement des activités et à l'analyse de leur exécution : l'objectif étant d'expliquer et comprendre le phénomène étudié et l'insérer dans le cadre des significations sociales et culturelles. Ce type d'analyse vise à apporter quelques éléments de réponse que nous jugeons nécessaires pour répondre à notre problématique de départ.

Nous procéderons dans un deuxième temps à une analyse quantitative, en appliquant la méthode statistique. Nous supposons qu'une étude comparative du rendement scolaire des apprenants en matière du FLE, nous permettra de mesurer à quel point l'apprentissage ludico-actionnel pourrait améliorer leur niveau de langue. Durant cette étape, nous aurons l'occasion

d'établir des statistiques qui comparent différentes variables.

Notre démarche d'analyse va du particulier au général, autrement dit, de la compétence orale, qui constitue notre objet d'étude, à une compétence plus globale, qui est la langue française à travers toutes ces dimensions.

IV. TYPES DE VARIABLES

Une variable se définit comme étant une caractéristique associée à notre objet d'étude ; elle émerge de notre problématique et fait partie intégrante de nos hypothèses, dans notre cas d'étude, il existe toute une série de variables qu'il faudrait tester et contrôler. Ces dernières forment un couple de variables dépendantes et indépendantes.

A. Variables dépendantes et indépendantes

Nous considérons que dans le cadre de notre méthodologie expérimentale, la variable qui a une influence sur l'autre est appelée variable indépendante, dans ce même contexte Angers définit ces deux variables comme suit: « *La variable indépendante est celle que l'hypothèse présente comme la cause et la variable dépendante est celle qui subit l'effet de la première. Ces variables indépendante et dépendante forment le couple classique de la méthode expérimentale* » (Angers, 2000 [1996], p. 60).

Dans nos hypothèses, nous retiendrons les deux variables existantes: les pratiques pédagogiques qui influencent négativement la compétence d'expression orale des apprenants et la production orale à travers la pratique théâtrale et ses différentes techniques et stratégies éducatives. La première est une variable indépendante alors que la seconde est considérée comme une variable dépendante.

Dans un deuxième cas, nous retrouvons des variables liées aux caractéristiques des sujets en question, appelées variables âge, variables sexe, qui constituent des variables macrosociologiques. On distingue également les variables microsociales et les variables individuelles.

B. Variables macro- et macrosociologiques, stratégiques, individuelles

Ce type de variables permet de catégoriser les sujets observés (apprenants de FLE), selon leur âge, sexe et leur niveau socioprofessionnel. Cette catégorisation nécessite par la suite un regroupement particulier pour éviter la dispersion des données.

Les variables individuelles qui caractérisent nos apprenants sont généralement associées à leurs compétences, attitudes et aptitudes. En outre, pour pouvoir les catégoriser d'une manière

objective, il faut construire des indicateurs qui permettent l'analyse objective de leurs comportements observables. Les variables stratégiques, à leur tour, sont liées à notre sujet d'étude et à l'ensemble des stratégies adaptées pour améliorer la production orales des apprenants.

V. LA POPULATION ETUDIEE

Le choix de la population à étudier dans un travail de recherche n'est pas toujours facile à réaliser. En effet, au cours de nos observations, nous devrions montrer une bonne preuve de sélection : il s'agit de bâtir des échantillons représentatifs de la population. Pirès voit l'échantillon comme désignant « *une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème* » (Pirès, 1997, p. 122).

La question d'échantillon est un sujet central dans notre recherche, considérée comme valeur stratégique en raison de son importance. Le type d'échantillon choisi va guider, encadrer la démarche d'interprétation et analyser les résultats obtenus, et ce, en apportant, plus de richesse et de crédibilité à notre travail de recherche.

Deux démarches ont été prises en considération pour décider de l'échantillon. Selon LeCompte et Preissle (1993), nous distinguons une première action, celle de sélectionner qui se rapporte au processus de décider, de cibler et de guider dans le choix du site. La seconde action est appelée "action d'échantillonner" : elle se réfère à l'ensemble des décisions prises lorsque nous sélectionnons la population ou le sous-groupe de la population. Dans notre cas d'étude, et au cours de notre démarche méthodologique, nous nous référons à un échantillonnage empirique, qui caractérise notre recherche qualitative.

Nous avons choisi un échantillon contrasté, composé d'apprenants hétérogènes au niveau de l'âge, du statut, du sexe et des compétences. Le choix de cette population nous permet de décrire ses comportements ainsi que ses représentations d'une façon objective et rigoureuse.

Le nombre d'apprenants à inclure dans notre étude est 16 apprenants, et ce, selon les besoins et le nombre d'acteurs demandé. Ces derniers participent à la recherche et contribuent ainsi à l'amélioration éventuelle des pratiques liées à notre objet d'étude.

VI. TYPES DE METHODE

Choisir le type de méthode le plus convenable à la recherche scientifique est une étape décisive, à travers laquelle plusieurs ressources doivent être mobilisés. La finalité de chaque méthode dépend étroitement des objectifs de la recherche ainsi que des hypothèses émises.

Pour mener à bien notre recherche, nous avons choisis deux méthodes que nous jugeons opportunes et convenables:

A. L'observation

L'observation est la méthode la plus simple. Elle permet de déceler les faits remarquables (Fraisie, 1963). Son but consiste à chercher et à trouver la (les) réponse(s) qui correspond (ent) à nos hypothèses de départ et qui permettent d'atteindre la vérité et la scientificité de la recherche. Pour ce faire, nous commencerons nos investigations par des observations qu'il convient d'achever par des expériences réalisées sur terrain.

La démarche d'observation est étroitement liée à la notion de groupe social que nous allons observer tout au cours de notre présence en classe. Cette action permet d'observer, de noter et d'étudier les comportements d'un groupe social restreint pouvant répondre aux questions de la recherche. C'est une action qui peut prendre plusieurs formes : de la prise de notes sur des carnets de bord à l'utilisation des outils d'enregistrement sonores. Notre observation est dite "observation participante", car elle permet notre présence et notre participation réelle « *à la vie et aux activités des sujets observés* » (Mucchielli, 1996, p.146). Cependant, pour éviter les risques de la subjectivation, nous allons nous référer à une observation participante périphérique, qui diffère de l'observation participante complète par son caractère modéré. Hughes (1996) qualifie ainsi d'émancipation la démarche dans laquelle le chercheur trouve « un équilibre subtil entre le détachement et la participation » (Diaz, 2005). Hughes propose une approche ressemblant fort à un compromis : « être participant et observateur à temps partiel, c'est-à-dire participant en public et observateur en privé. » (Soulé, 2007, p. 129).

La deuxième méthode utilisée dans ce travail de recherche constitue une complémentarité à la méthode d'observation, il s'agit de la méthode expérimentale.

B. L'expérimentation

Cette méthode vise à établir un rapport de cause à effet entre les différentes variables qui interviennent au cours de notre expérience. Il s'agit donc, d'opérationnaliser et de manipuler les paramètres expérimentaux pour arriver à standardiser les conditions dans lesquelles baignent nos apprenants. Cela permet aussi de tester nos hypothèses concernant l'efficacité du théâtre en

classe de FLE et son rôle dans l'amélioration de la compétence orale. En effet, cette action permet de provoquer un ensemble de réactions lors de la conceptualisation de la séquence et de la mise en scène de la pièce théâtrale. C'est un processus qui s'opère dans des conditions bien déterminées : il suit une hiérarchie de travail qui se veut plausible et en adéquation avec l'objectif de l'expérimentation et de la recherche d'une façon générale.

VII. OUTILS DE RECHERCHE

Durant la phase d'expérimentation, on essaiera constamment d'établir un lien avec le terrain d'étude. Pour savoir quels sont les outils de recherche qu'on doit utiliser, nous devrions d'abord cerner le rapport qui nous relie avec notre terrain d'étude. Ce dernier s'appuie sur une conception d'un espace composé d'individus et de groupes.

Notre terrain est un terrain investi ; il désigne le lieu d'étude où nous tissons des relations installées dans la durée, et s'investit dans la recherche, dans ses objectifs et ses méthodologies. Il constitue aussi un lieu de rencontre, où nous rencontrons l'autre lors d'un entretien semi directif, il devient donc un terrain effleuré permettant de collecter et d'analyser les paroles dans un laps de temps limité.

Ce genre de terrain caractérise la recherche-action, où nous mettrons en place une intervention, autrement dit, expérimenter notre nouvelle pratique pédagogique : l'objectif étant d'apporter plus d'éclairage tant au niveau de la recherche que de la pratique.

Pour chacune de ces manifestations du terrain, l'investissement du chercheur n'est pas le même et les méthodologies et les outils de la recherche seront nécessairement différenciés (Millet, 1999, p.33).

Au cours de notre expérience, plusieurs outils et techniques seront utilisés, parmi lesquelles nous citons les grilles d'observation, les grilles d'évaluation, des enregistrements audio et audiovisuels et l'entretien. Le recours aux entretiens constitue le premier constat de notre quête. Ils facilitent l'accès aux informations, les interviewés s'expriment, donnent leur témoignage et leur opinions sur notre thème ; ils construisent également des discours longs et approfondis sur la question centrale de notre recherche.

Pour donner plus de crédibilité à notre recherche, nous avons choisis l'analyse statistique. Cet outil s'appuie sur des données chiffrées : elles seront illustrées sous forme de représentations graphiques, cette forme d'analyse permet de faire comprendre en un coup d'œil les résultats de notre recherche.

L'utilisation de plusieurs outils de recherche est un élément enrichissant, pouvant faciliter l'accès aux données et les présenter d'une façon structurée pour une éventuelle analyse. Notre tâche est de concevoir un plan de collecte de données susceptible de satisfaire nos besoins.

Conclusion

Tout ce qui a été exposé et étudié dans le présent chapitre avait pour objectif principal de garder le caractère scientifique de cette recherche. Autrement dit, nous souhaitons démontrer notre façon de procéder (l'approche adoptée et les méthodes utilisées) qui permet d'éclaircir un point important dans ce travail : il s'agit de prouver que la réalité présentée dans notre recherche à travers les résultats obtenus, est telle qu'elle est et non pas telle qu'elle aurait été souhaitée.

En effet, selon (Deslauriers, 1991, p. 99), «[la] recherche qualitative ne peut [pas] se soustraire à la démonstration de la validité de ses résultats et de la fidélité de ses techniques ». Il ajoute, toutefois, que la recherche qualitative a développé des indicateurs particuliers de validité et de fidélité (ibid.: 100), c'est-à-dire « ses propres critères d'objectivité » (Comeau, 1994, p. 1).

Tenant compte de notre rôle à l'intérieur de la méthodologie de recherche adoptée, nous essayerons d'écarter les facteurs subjectifs pouvant constituer une entrave à la recherche, notre ambition est de fonder une recherche qualifiée de crédible, fiable, transférable et objective. (Gauthier, 1992, p. 4) définit l'objectivité comme

Une attitude d'appréhension du réel basée sur une acceptation intégrale des faits (ou l'absence de filtrage des observations autre que celui de la pertinence), sur le refus de l'absolu préalable (ou l'obligation du doute quant à toute conception préexistante) et sur la conscience de ses propres limites.

L'objectivité demeure une qualité jugée cruciale par un grand nombre de chercheurs, Certes, si la subjectivité renvoie au « *caractère de ce qui repose sur la perception première, l'intuition, les valeurs voire les préjugés, sans qu'il n'y ait eu vérification systématique dans les faits* » (Lefrançois, 1991, p.159), elle doit être surmontée par l'objectivité de la méthode, c'est-à-dire « *la suppression de toute influence fallacieuse qui puisse altérer la validité de notre perception des caractéristiques réelles de l'objet d'analyse au cours de l'enquête* » (Mellos, 1992, p.540).

Sur le plan de la pratique et de l'expérimentation, (dans le chapitre qui suit), nous présenterons en détail notre démarche expérimentale. Tous les éléments se succèdent, les uns après les autres, dans la mesure où chacune des phases présentées se situe dans le prolongement de l'autre, et constitue ainsi un équilibre méthodologique qui obéit aux normes de la recherche scientifique. Ce chapitre concerne le déroulement de notre expérimentation, réparti en plusieurs phases pré expérimentale, expérimentale et post expérimentale. Nous allons partir d'un premier constat établi par le biais d'un entretien, pour arriver à mettre en scène une pièce théâtrale, réalisée après avoir conçu et étudié une séquence didactique inédite qui s'intitule "**Fables théâtralisées**".

Chapitre II:

Déroulement de l'expérimentation

Introduction

Dans cette partie de notre thèse, nous allons présenter notre démarche expérimentale. Le chapitre que nous allons exposer dans ce qui suit, illustrera notre stratégie de recherche en justifiant notre choix pour la méthode suivie.

Tout au long de ce chapitre, nous allons essayer de "raconter" notre expérimentation et de décrire les pratiques pédagogiques proposées ainsi que les comportements qui en génèrent. Nous expliquerons le déroulement de chaque phase (pré expérimentale, expérimentale, post expérimentale) en précisant leurs objectifs.

En effet, la classe de FLE est un espace propice pour la mise en place de notre expérimentation, car il permet de vérifier l'efficacité de l'activité théâtrale dans l'acquisition de la compétence de production orale. Pour notre expérimentation, nous allons examiner de près l'efficacité d'une telle activité ludique en vue d'optimiser l'interaction orale d'une façon particulière et le processus d'enseignement/apprentissage de la langue française d'une façon générale.

Nous nous proposons, pour entrer dans le vif du sujet, de présenter les différentes phases de ce chapitre et leur ordre d'assemblage qui nous conduit vers les objectifs de cette recherche.

Ainsi, il nous semble nécessaire de commencer notre expérience par l'élaboration d'un entretien semi-directif, qui constitue la phase pré-expérimentale, déclencheuse d'un premier constat. Les informations tirées de cet outil de recherche nous permettront par la suite de vérifier la validité de notre première hypothèse. Nous nous lancerons ensuite dans la conception de notre séquence didactique et sa mise en place qui s'étale dans le temps, constituant ainsi la phase expérimentale de notre recherche. La dernière phase de notre étude est une phase post expérimentale, durant laquelle les notions théoriques se concrétisent à travers leurs pratiques en classe de FLE, ce qui donne sens à notre nouvelle méthode d'enseignement.

L'enchaînement de toutes ces phases dans un ordre logique pourrait faciliter le travail de recherche et répondre à la plupart de nos attentes dans le domaine de l'enseignement de l'oral. En outre, le critère de choix et de sélection des outils de recherche qui accompagne chaque phase fait partie intégrante de ce même principe d'organisation et d'enchaînement.

I. PHASE PRE EXPERIMENTALE

A. L'entretien semi-directif

Parmi les méthodes de recherche utilisées, nous avons opté pour l'entretien semi-directif, cet instrument de recherche qui s'avère le moyen le plus adapté à notre étude. Il permet aux acteurs interrogés de s'exprimer librement sur différents questionnements. Cet entretien s'effectue sous notre contrôle et dont l'implication doit être partagée mutuellement. Evard Y et all affirment que :

Le comportement de l'individu est influencé par des facteurs dont il n'a pas conscience et/ou qu'il ne veut pas mentionner directement du fait des mécanismes de défense. Pour atteindre cet univers et l'explorer, il faut donc avoir recours à des méthodes de facilitation qui permettent de libérer l'individu, de débloquer ou encore de rendre inutile les mécanismes de défenses individuels. (Evrard et all, 1993, p. 99-100).

Libérer la parole des individus et extraire toute information nécessaire pour notre étude, ne doit se réaliser qu'à travers l'entretien, qui est une relation sociale permettant de mettre en contact des subjectivités Il se base éventuellement sur les principes de la recherche qualitative.

En effet, se lancer dans une étude qualitative donne la possibilité d'opter pour plusieurs outils de recherche, parmi lesquels, nous avons opté pour l'entretien semi-directif. Jean-Marc Mehu définit cet outil comme étant une « *Collecte d'informations reposant sur le principe de l'entretien directif, mais agrémentée de la possibilité éventuelle pour le répondant de détailler tel ou tel point lui semblant important.* »(Mehu, 2004, p.20)

Outre sa capacité de rationaliser le subjectif, l'entretien semi-directif permet d'objectiver et de mettre en lumière les grandes disparités entre les différents acteurs. C'est une méthode compréhensive car cela permet aux acteurs de s'exprimer sur leur ressenti, de mieux comprendre les questions en reformulant et en expliquant au cas d'incompréhension ; cela permet aussi de leur faire comprendre leurs choix ainsi que le sens de leurs actions. La possibilité d'orienter l'interviewé est un moyens épineux pour obtenir des réponses construites à des questions précises ayant un lien avec notre problématique.

Le choix de l'entretien semi-directif est motivé par le fait que cet outil de recherche nous permet une certaine liberté dans le choix et le type des questions à poser : les questions ouvertes permettent d'instaurer un certain équilibre au niveau de la cohérence et la structuration des réponses. L'entretien semi-directif permet en effet de ne pas trop rigidifier la relation et, « *combine attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de*

confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance » (Berthier, 2011, p. 78)

Il est donc préférable d'aller à la rencontre des enseignants souhaitant s'exprimer sur les activités théâtrales, s'ils les appliquent ou s'ils souhaitent les appliquer, afin d'avoir les réponses les plus authentiques possibles. Cet entretien est le déclencheur véritable de notre expérimentation.

B. Objectifs de l'entretien

Conduire un entretien est un moyen qui permet de tisser des liens et des relations sociales particulières entre l'enquêteur et l'enquêté. Or, en tant que chercheuse, nous devons garder une position d'étrangeté, car cela permet de créer une atmosphère d'objectivation nécessaire pour la bonne conduite de l'entretien. Avant et au cours de ce processus, nous avons essayé d'établir quelques objectifs qui vont nous guider vers l'aboutissement des réponses ainsi que la construction de notre entretien. Nous en citons les principaux :

- Concevoir un guide d'entretien approprié, compréhensible et adaptable aux enseignants interviewés.
- Imprimer une direction à notre entretien sans être trop interventionniste.
- Animer les échanges et faciliter l'accès au sens.
- Dynamiser l'interaction et s'assurer qu'elle évolue au cours de l'entretien.
- Obtenir des ressentis, des éléments de réponse sur la thématique abordée.
- Comprendre comment les interviewés perçoivent et interprètent le sujet.
- Collecter le maximum d'informations et entrer en contact avec les interviewés, ce qui permet de développer des qualités personnelles pour interagir adéquatement avec les sujets.
- Comparer et analyser les différences et les ressemblances entre les réponses.
- Mieux comprendre les réflexions qui se rapportent à notre thématique de recherche.
- Identifier la vision des interviewés à propos de la pratique théâtrale au service de l'oral et sa didactisation.
- Confirmer notre problématique de recherche et apporter une réponse concrète et objective à la question de départ.

Tous ces objectifs et d'autres constituent une feuille de route qui aidera à planifier notre démarche et à harmoniser notre recherche. Ce qui nous permettra de nous lancer dans la préparation et la conduite de notre entretien.

C. La préparation et la conduite de l'entretien

Ainsi, nous avons défini les objectifs de l'entretien. Toutefois, il semble primordial de bien préparer notre démarche pour mieux arriver à concrétiser nos objectifs. Notre travail s'est déroulé en deux phases, qui s'enchainent et qui se suivent. Dans un premier temps, nous avons établi un guide d'entretien à la population de notre échantillon ; ce guide a pour objectif de structurer l'ensemble des thèmes abordés dans un ordre bien déterminé, puis nous nous engageons dans la découverte de notre terrain d'investigation. Notre intention est de voir à quel point ce terrain contient des validations empiriques de nos hypothèses. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une analyse des contenus des entretiens.

Il est à noter que le déroulement de la première phase était difficile, vu le nombre restreint des enseignants qui ont voulu nous répondre. Alors le plus grand nombre des entretiens s'est déroulé d'une façon informelle, autrement dit, hors du cadre de l'établissement scolaire. Nos différents entretiens menés sont d'une façon semi-directive, ils se sont également déroulés en plusieurs jours.

Comme nous l'avons déjà expliqué, le guide d'entretien est un ensemble de thèmes qui s'inscrivent dans le cadre de la recherche. Cet élément indispensable est employé pour faire s'exprimer les personnes interviewées, ce qui fait appel à une préparation rigoureuse afin de collecter les données les plus pertinentes.

Notre guide d'entretien sera présenté ultérieurement. Il comprend huit (08) questions réparties sur trois (03) thèmes. L'objectif est d'obtenir un maximum d'informations sur les éléments importants relatifs au sujet. La rédaction de ce guide d'entretien s'inspire d'éléments existants sur terrain ; sa construction dépend étroitement de quelques facteurs humains : l'âge, le sexe, le poste et l'ancienneté des interviewés pour pouvoir comprendre certains points de vue et d'apporter plus d'éclaircissements et d'explications à notre sujet d'étude.

La durée des entretiens était en moyenne entre 15 à 20 minutes pour les entretiens informels et de 30 à 45 minutes pour les entretiens formels. Les premières minutes étaient importantes car nous avons essayé d'établir un climat de confiance à travers des discussions, des présentations et des explications concernant notre sujet de recherche. Ensuite nous avons laissé libre cours à chaque interviewé pour répondre aux questions que nous posons tout en suivant notre guide d'entretien.

Nous avons également essayé au cours de l'entretien d'éliminer, d'ajuster et de reformuler quelques questions non comprises par nos interviewés afin de faciliter l'accès au

sens. Tout au long de nos entretiens, nous avons essayé de faciliter les échanges en mettant à l'aise nos interlocuteurs. A cet effet, nous avons garanti l'anonymat des participants et nous leur avons montré à quel point nous avons besoin d'eux et à quel point nous sommes intéressés par ce qu'ils étaient en train de dire.

Nos interviewés constituent la population à laquelle nous nous adressons, et donc notre échantillon, dans ce travail de recherche, il est nécessaire d'expliquer la composante de l'échantillon choisi.

D. L'échantillonnage

La taille de notre échantillon est restreinte étant donné que chaque entretien sera très riche en informations, au vu de la technique de variation maximale choisie, et qui caractérise notre échantillon, considéré comme très hétérogène. En effet, nous avons essayé de faire varier au maximum le profil des interviewés, pour cela, nous avons sélectionné quinze (15) personnes. Nos répondants sont des enseignants de français, travaillant au sein de plusieurs établissements scolaires (collèges) de la wilaya de Bordj Bou Arreridj (6 établissements).

Notre échantillon se compose de 15 enseignants de français, répartis comme suit :

Tableau 2 : répartition des enseignants.

Enseignant	Âge	Sexe	Ancienneté	Etablissement scolaire
1	22	Femme	1 an	Safsaf Ibrahim -BBA
2	22	femme	1 an	Safsaf Ibrahim-BBA
3	23	Homme	2ans	Akdouche Diab -BBA
4	23	Femme	1 an	Akdouche Diab-BBA
5	24	Femme	1 an	Bousdid Enaouari -BBA
6	25	Homme	2ans	Bousdid Enaouari-BBA
7	25	Femme	1 an	Ben Mamar Rabia -BBA
8	26	Femme	3ans	Ben Mamar Rabia -BBA
9	26	Femme	2ans	Karnif el djamai-BBA
10	29	Femme	4ans	Karnif el djamai-BBA
11	32	Femme	10ans	Karnif el djamai-BBA
12	35	Femme	10ans	HamdaniLahcen- BBA
13	36	Femme	12ans	HamdaniLahcen- BBA
14	40	Femme	16ans	Amar Ouchiche-BBA
15	42	Homme	15ans	Amar Ouchiche-BBA

Le tableau montre l'hétérogénéité de notre échantillon, remarquable au niveau de l'âge, du sexe, du nombre d'années d'expérience, et des lieux de travail.

La classification des différents enseignants choisis pour l'interview, pourrait apporter plus d'objectivité et de rigueur à notre travail de recherche, étant donné qu'ils ne partagent pas tous les mêmes idées ni les même points de vues, et donc, nous aurons l'occasion d'avoir plusieurs réponses, ce qui va enrichir davantage notre base de données. Or, l'enrichissement de cette base de données dépend aussi de la nature des questions à poser : structurées et réparties en plusieurs thèmes, elles constituent ainsi le guide d'entretien.

E. Le guide d'entretien

Notre entretien s'est déroulé durant une période de 20 jours, dans les établissements scolaires précédemment évoqués. Comme matériels, nous avons eu recours au dictaphone d'un téléphone portable, et nous avons assuré que celui-ci reste visible tout au long de nos discussions. L'enregistrement était effectué après l'accord des participants, et après leur avoir expliqué l'objectif de son utilisation. Nous avons alors posé les questions suivantes :

➤ Guide d'entretien avec les enseignants

Date :.....

Enseignant n° :.....

Etablissement :

Rubriques	Questions
Contact	Bonjour monsieur, madame, je vous remercie d'avoir bien voulu nous accorder du temps pour cet entretien qui porte sur les pratiques théâtrales et leurs impacts sur la compétence orale des apprenants.
Présentation	Nous sommes en train d'effectuer une recherche sur le rôle des activités théâtrales dans l'enseignement de l'oral, l'objectif de cet entretien, c'est de mieux connaître votre perception de ce genre d'activités, vos idées et vos pratiques pédagogiques au sein de vos classes.

<p>Thème 1 : Méthodes d'enseignement et activités de l'oral.</p>	<p>Q1 : Parlez-nous de votre démarche méthodologique en classe, vous appliquez quelle méthode/approche d'enseignement ? Accordez-vous une importance à l'oral ? Que pensez-vous de son enseignement, est-il facile ou difficile à enseigner ?</p> <p>Q2 : Il est connu que l'objectif premier des activités de l'oral, c'est entre autres de former un apprenant capable de parler dans et avec la langue étrangère, expliquez-nous comment vous procédez pour mener à bien le déroulement des activités de communication orale?</p> <p>Q3 : Que pensez-vous des activités de l'oral proposés dans les manuels scolaires de la 2^{ème} A.M? Y a-t-il une place accordée aux activités théâtrales ?</p>
<p>Thème 2 : L'expressivité chez les apprenants.</p>	<p>Q1 : En tant qu'enseignant (e) de français, racontez-nous comment vous faites pour inciter vos apprenants de 2^{ème}A.M à prendre la parole et à interagir ? Vos apprenants arrivent –t-ils à s'exprimer oralement ? Estimez-vous que la communication orale en classe est bonne, relativement faible ou faible ? Arrivez-vous à concrétiser toutes les valeurs et compétences à installer chez l'apprenant à la fin de chaque séance de l'oral?</p> <p>Q2 : Il est évident que le problème majoritaire de nos apprenants réside dans leur capacité à communiquer durant le cours de l'oral. D'après vous, quelles sont les facteurs d'échec de la communication orale?</p> <p>Q3 : Pensez-vous que l'apprentissage de l'oral à travers le théâtre pourrait rigoureusement motiver les apprenants à s'exprimer oralement ? Expliquez nous comment ?</p>

<p>Thème3 : Propositions et perspectives.</p>	<p>Q1 : Qu'est-ce que vous proposez comme activités intégrées dans les manuels de 2^{ème} A.M?</p> <p>Q2 : En tant qu'enseignant de français, auriez-vous des idées à partager avec vos collègues pour aborder le théâtre en classe de FLE ? En vous inspirant du programme de la 2^{ème} AM, pouvez-vous nous proposer une séquence didactique inédite propre à la didactisation de l'oral à travers le théâtre ? Vous préférez exploiter quelle séquence?</p>
<p>Conclusion</p>	<p>Monsieur, madame, encore merci pour vos réponses et pour le temps que vous nous avez accordé. Bien entendu nous vous ferons part de nos conclusions, comme vous nous l'avez demandé. Au revoir.</p>

F. Compte rendu et analyse globale des entretiens

Nous avons préféré d'entamer notre entretien avec une présentation qui sert à mettre en confiance les personnes interviewées. On n'aborde pas directement le sujet sans leur expliquer les raisons et les objectifs de cette rencontre. Les questions posées par la suite s'inscrivent dans le cadre de trois thématiques que nous allons expliciter au cours de notre analyse.

La méthode retenue pour cette étude est l'analyse de contenus, et l'analyse statistique. Ces méthodes semblent être les plus adaptées pour mettre en clair les éléments recueillis au cours de notre entretien. Il convient tout d'abord d'effectuer une analyse thématique des entretiens élaborés, Stéphane Beaud et Florence Weber ont décrit cette analyse : « *l'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretiens à l'autre se réfère au même thème* ». (Beaud et Weber, 2003, p162)

Par mesure de clarté, nous étudierons les résultats par thèmes classés (en nombre de trois), dans le guide d'entretien:

- Méthodes d'enseignement et activités de l'oral.
- L'expressivité chez les apprenants.

- Propositions et perspectives.

Dans cette partie nous allons établir une comparaison des discours pour chaque thème à partir de la retranscription des paroles enregistrées. Cette retranscription facilite la lecture des résultats pour chaque thème ; les entretiens seront présentés dans un tableau synthétique, voire (**voir annexe 3**)

Commentaires

Les réponses émises par les enseignants nous donnent une idée globale sur l'ensemble des pratiques pédagogiques en classe de FLE. Nous constatons que les enseignants ne partagent pas tous les mêmes idées, chacun et chacune, sa propre conception et démarche méthodologique.

La diversité des questions ainsi que l'hétérogénéité de nos interviewés avaient participé à l'enrichissement des données, malgré le nombre restreint des questions, nous avons pu apporter quelques éléments de réponses que nous jugeons nécessaires pour effectuer notre expérimentation.

Nous observons que tous les enseignants interrogés sont bien orientés du moment qu'ils explicitent à chaque fois leurs propos, nous avons remarqué aussi qu'ils étaient très motivés à répondre et à ajouter leur propre contribution à notre travail de recherche.

Tous les enseignants sont unanimes pour dire qu'il y a un échec au niveau de l'expression orale chez les apprenants de 2^{ème} A.M.

Les résultats obtenus seront détaillés sous forme de diagrammes facilitant ainsi la tâche d'analyse.

G. Analyse statistique des résultats

En plus de la retranscription, l'analyse statistique permet d'obtenir des représentations visuelles à partir d'un programme d'analyse statistique des données. Il s'agit de reprendre les idées principales, les classer et les analyser puis produire des diagrammes grâce à des analyses de similarité et de différence. Cette manière de procéder facilite l'accès aux différents résultats.

Les résultats sont classés par thème :

Thème 1 : Méthodes d'enseignement et activités de l'oral.

Les discours obtenus à partir de notre entretien donnent une idée globale de la méthodologie suivie par les enseignants de français, ainsi que la place de l'oral au sein de leurs pratiques en classe.

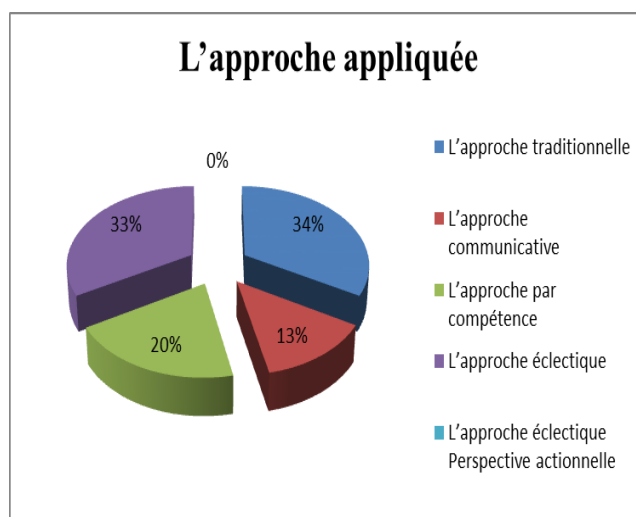
Le tableau ci-dessous résume les points essentiels retenus lors de notre entretien :

A/ L'approche appliquée:

L'approche appliquée	L'approche traditionnelle	L'approche communicative	L'approche par compétence	L'approche éclectique	Perspective actionnelle
Nombre d'enseignants	05	02	03	05	00

Résultats :

Les résultats retenus montrent que les avis sont divergents. L'approche adoptée en classe de FLE diffère d'un enseignant à un autre ; la majorité d'entre eux optent pour l'approche traditionnelle et l'approche éclectique. Le recours à l'éclectisme est lié à la diversification des activités, elle consiste à remédier aux lacunes détectées pour rendre l'apprenant plus actif, les enseignants appliquent l'approche éclectique car elle leur laisse la liberté de choisir la méthode qui leur semble bonne et utile, dans ce cas, l'enseignant n'est plus esclave du système limité.



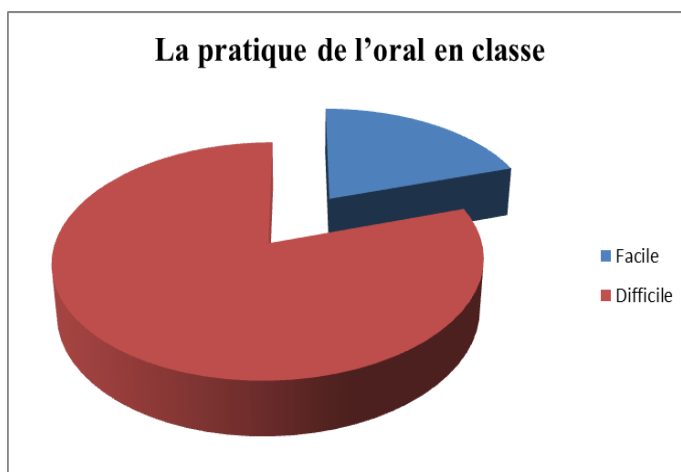
Nous remarquons que l'approche communicative et l'approche par compétences ne sont appliquées que par un nombre assez restreint d'enseignants, cependant, la perspective actionnelle ne figure pas parmi les approches appliquées en classe.

B/ La pratique de l'oral en classe:

Pratique	Facile	Difficile
Nombre d'enseignants	03	12

Résultats :

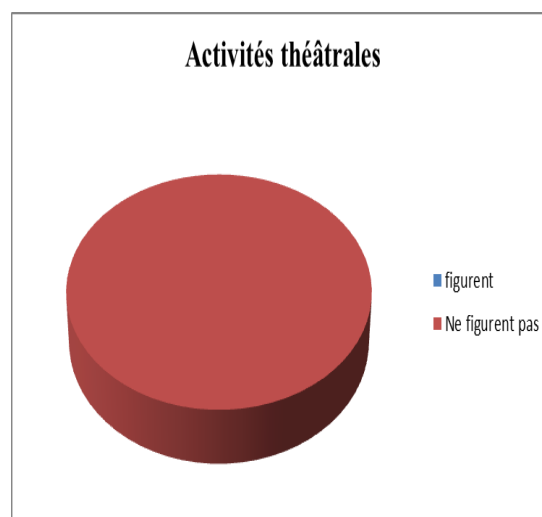
Douze enseignants sur quinze éprouvent énormément de difficultés quant à l'installation d'une compétence orale en classe de 2^{ème} A.M., et ce, malgré la démarche appliquée et les efforts d'adaptation et de simplification : deux enseignants n'étaient pas du même avis, pensant que leur démarche est fructueuse et que leurs apprenants interagissent dans des meilleures conditions.

**C/ Activités théâtrales et manuel scolaire de la 2^{ème} A.M. :**

Activités théâtrales.	figurent	Ne figurent pas
Nombre d'enseignants	00	15

Résultat :

L'activité théâtrale ne figure pas dans le manuel scolaire de la 2^{ème} A.M. L'absence d'une telle activité ludique dans les programmes et les manuels nous laisse perplexe, étant donné que les trois projets répartis dans le manuel traitent des textes narratifs fictifs (contes, fables, légendes) sont susceptibles d'être théâtralisés et présentés d'une façon ludique et motivante.



Les réponses des enseignants nous incitent à présenter le présent projet de recherche, leurs réactions nous motivent à effectuer une expérimentation ayant pour objectif l'introduction et la valorisation des pratiques théâtrales au sein des classes de 2AM.

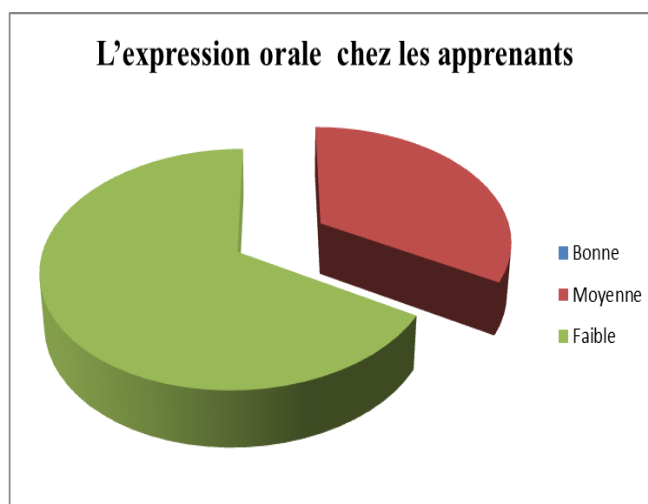
Thème 2 : L'expressivité chez les apprenants.

A/ L'expression orale chez les apprenants de 2^{ème} A.M:

L'expressivité	Bonne	Moyenne	Faible
Nombres d'enseignants	00	05	10

Résultats :

Les résultats obtenus montrent un échec remarquable au niveau de l'expression orale chez les apprenants de 2^{ème} A.M. La majorité des enseignants estiment que la communication orale dans leur classe est insatisfaisante et considèrent qu'elle est soit moyenne soit faible. Cette situation est probablement liée à plusieurs facteurs.

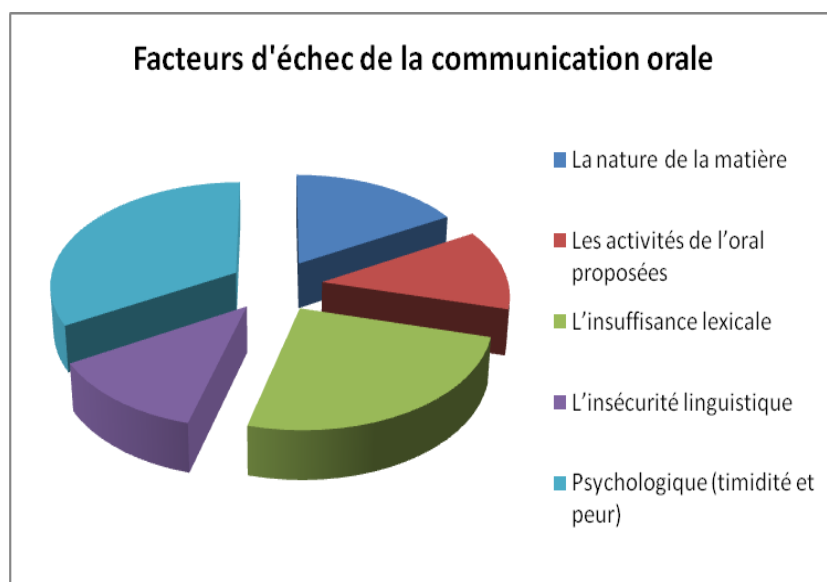


B/ Les facteurs d'échec de la communication orale:

Facteurs	La nature de la matière	Les activités de l'oral proposées	L'insuffisance lexicale	L'insécurité linguistique	Psychologique (timidité et peur)
Nombres d'enseignants	04	03	06	03	08

Résultats :

Selon nos interviewés, les facteurs d'échec de la communication orale sont nombreux, et sont fortement liés la nature de la matière à enseigner, aux activités de l'oral proposées, à l'insuffisance lexicale, à l'insécurité linguistique et à la peur. La majorité des



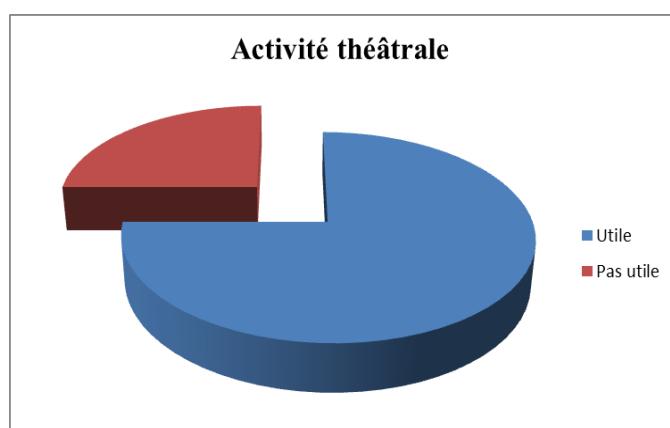
enseignants interrogés admettent l'idée que la peur de se tremper et faire des erreurs ainsi que l'insuffisance lexicale sont les principaux facteurs qui entravent la communication orale. Même si les approches actuelles permettent les erreurs, l'enseignant est toujours réticent à les prendre en charge et les exploiter positivement. Elles sont un signe certain d'apprentissage et de progression.

C/ Activité théâtrale :

Activité théâtrale	Utile	Pas utile
Nombre d'enseignants	06	02

Résultats :

La majorité des enseignants interrogés pensent que la pratique théâtrale en classe de FLE est très intéressante et utiles, tandis que certains d'entre eux pensent que cette activité pourrait être une tâche complexe pour un apprenant (débutant) de 2^{ème} A.M. De ce fait, son application n'est pas utile.

**Thème 3 : Propositions et perspectives.**

En examinant l'ensemble des propositions suggérées par les enseignants de français, nous constatant que la quasi majorité des enseignants suggère d'introduire les activités ludiques telle

que l'activité théâtrale, d'intégrer des supports authentiques de type communicatif ou d'alléger le nombre des activités proposées dans le manuel scolaire de la 2^{ème} A.M.

Nous remarquons une ressemblance frappante au niveau de la nature des activités à suggérer, la plupart d'entre elles se veulent être motivantes, ludiques et adaptables aux besoins des apprenants.

Un autre interviewé avait suggéré de changer l'ordre des activités d'apprentissage, et donc de changer le plan de la séquence didactique. Cette proposition nous a amenée à combiner entre toutes les suggestions et demander aux enseignants de proposer une séquence didactique inédite propre au théâtre en choisissant une séquence parmi celles proposées dans le manuel scolaire.

Après avoir analysé leurs propos, nous constatons que la majorité des enseignants avait proposé de théâtraliser les fables. Donc nous avons coordonné avec quelques enseignants pour conceptualiser une séquence didactique inédite ayant pour titre "*la théâtralisation des fables*". Cette démarche sera explicitée dans la partie qui suit.

II. PHASE EXPERIMENTALE

Faire du théâtre nécessite impérativement un effort acharné dans un atelier de travail, l'enseignante ainsi que ses apprenants ont fait preuve de beaucoup d'imagination pour pouvoir faire une mise en scène en exploitant les ressources existantes.

Le commencement était avec la planification d'une séquence inédite permettant d'établir un lien entre la démarche conceptuelle et la pratique à travers la mise en scène des textes de théâtre. Cependant, pour arriver à tisser ce lien, nous devons expliciter harmonieusement de déroulement de chaque situation d'apprentissage.

A. Objectifs de l'expérimentation

L'objectif de cette expérimentation consiste à faire prendre conscience aux apprenants que certains textes sont faits pour être joués. Les fables sont susceptibles d'être théâtralisées et représentées d'une façon ludique et motivante.

Effectuer une telle tâche en classe de FLE, permet d'installer un rapport vivant à la langue, ce rapport se consolide au fur et à mesure, débloquent ainsi l'expression orale en situation d'interaction. Il s'agit aussi d'installer un lien entre les fondamentaux (corps, voix, espace, mouvement) par la puissance des mots.

Au cours de notre expérimentation, nous confirmons ou nous infirmons nos hypothèses, nous répondons progressivement aux questions posées lors de notre entretien, en évaluant le degré de pertinence et d'efficacité d'une telle activité actionnelle.

Nous souhaitons aussi à travers cette expérimentation sensibiliser les enseignants à l'importance de l'activité théâtrale longtemps ignorée et marginalisée dans les pratiques de classe.

B. Présentation et description de l'échantillon

Avant d'accéder à notre champ d'expérimentation, il s'avère important de décrire le groupe classe avec lequel nous avons travaillé.

Le groupe sélectionné sera représentatif des apprenants de 2ème année moyenne du collège : « **Karnif El Djamai** ». Ce groupe est très hétérogène constitué d'apprenants de niveau fort, moyen et d'autres présentant des difficultés et dont la majorité pour ne pas dire la totalité provient d'un milieu socioculturel défavorisé.

Le groupe choisi pour l'expérimentation se compose de 16 apprenants : 9 filles et 7 garçons.

La sélection de ces éléments lors de la présentation des saynètes était aléatoire, soulignant que la moyenne d'âge des apprenants du groupe expérimental varie de 12 à 14ans, l'écart entre les âges des participants s'explique par le fait que nombreux sont les élèves qui commencent leur scolarité à l'âge de 5ans, certains d'entre eux ont redoublé des classes lors de leur cursus :

- 04 apprenants de 12ans.
- 11 apprenants de 13ans.
- 01 apprenant de 14 ans

C. Le lieu d'expérimentation

Dans tout travail de recherche, le lieu d'expérimentation constitue un élément important permettant de définir les circonstances dans lesquelles une recherche scientifique a été menée. Nous avons choisi d'effectuer notre expérimentation dans un petit village appelé 'Aouin Ezriga' situé à 1 KM de Bordj Bou Arreridj.

L'établissement scolaire dans lequel nous avons effectué notre expérimentation se situe dans ce village à proximité de la route de Medjena à Bordj Bou Arreridj.

L'expérimentation comme nous l'avons déjà mentionné, s'est déroulée au collège 'Karnif El Djemai'. Il contient 16 classes, une grande cour, une bibliothèque, des laboratoires et une salle d'informatique équipée de micro-ordinateurs et de matériels audiovisuels.

Le collège accueille 630 apprenants répartis en 16 divisions.

- 6 classes de 1^{ère} AM.
- 5 classes de 2^{ème} AM.
- 3 classes de 3^{ème} AM.
- 2 classes de 4^{ème} AM.

Toutes les classes sont hétérogènes au niveau de l'âge et de la capacité cognitive et intellectuelle des apprenants.

Le choix de cet établissement scolaire dépend de plusieurs paramètres :

- Notre présence dans l'établissement en tant qu'enseignante.
- Sa proximité de notre lieu de résidence.
- Sa bonne réputation et son organisation pédagogique.
- La disponibilité de l'effectif et des matériaux pédagogiques.
- Le niveau des apprenants et leurs résultats insatisfaisants en matière de français ainsi que leur incapacité à prendre la parole et à s'exprimer.

Notre expérimentation s'est déroulée en salle d'informatique et en classe.

D. Conception d'une séquence didactique " *fables théâtralisées* "

Dans une démarche d'organisation des situations d'apprentissage, et dans le cadre d'une planification rigoureuse de la séquence en question, nous mettons en lumière les différentes phases d'apprentissage, ainsi que la répartition des activités permettant d'aboutir à une production finale, autrement dit, à la réalisation de la tâche de départ.

Etant donné que notre démarche s'inscrit dans le cadre de la perspective actionnelle, nous allons planifier les activités d'apprentissage tenant compte des principes de cette nouvelle perspective. L'objectif est de susciter l'interaction pouvant stimuler le développement des compétences réceptives et interactives qui évoluent en performance.

Tableau 3 : Le plan des apprentissages.

Thème de la séquence	Fables théâtralisées	Classe : 2 ^{ème} A.M.
Tâche visée dans la séquence		
Théâtraliser une fable et la mettre en scène à l'occasion de la journée du savoir.		
Compétences transversales visées : D'ordre intellectuel <ul style="list-style-type: none"> - Lire et étudier les caractéristiques de la fable. - Donner le goût de l'écriture, de l'imagination et de la lecture. - Exprimer son opinion et ses émotions par rapport à une histoire. - Evaluer, s'auto-évaluer pour améliorer son travail. - Manifester sa créativité et son imagination dans une pièce de théâtre. D'ordre méthodologique <ul style="list-style-type: none"> - Développer des méthodes de travail collectif. - Rechercher, seul, des informations dans des documents pour résoudre le problème auquel il est confronté ; - Utiliser des usuels : encyclopédies, dictionnaires, grammaires, ... ; - Prendre des notes et de les organiser ; - Concevoir, planifier et présenter une pièce de théâtre. 		Valeurs : <ul style="list-style-type: none"> - Agir sur l'imagination. - Éduquer les enfants, leur inculquer de bonnes valeurs ("bonnes" dans le sens 'bonne pour la société') et leur montrer, par l'exemple, ce qui est bien à faire et ce qui est mal. - Instruire symboliquement sur la manière dont on peut régler ses problèmes. - Aider à former de futurs adultes aptes à vivre en société et à la faire vivre. - Découvrir des fables et leurs morales. - découvrir l'aspect culturel des différentes cultures.

<ul style="list-style-type: none"> - Développer des méthodes de travail autonomes. <p>D'ordre de la communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - Communiquer de façon intelligible, lisible et appropriée ; -Exploiter les ressources de la communication. - Utiliser les TICE dans son travail scolaire et extra scolaire. <p>D'ordre personnel et social</p> <ul style="list-style-type: none"> -S'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose. -Faire travailler l'ensemble des élèves qui ne se connaissent pas et qui partageront la même classe toute l'année à venir. 			
Activités langagières	Stratégies à développer	Support (s)	
Activité d'introduction de la séquence.	<ul style="list-style-type: none"> -Se positionner en tant que lecteur. -Identifier les caractéristiques d'une fable : -Parties constitutives (histoire + morale). -Genres des personnages. -Repérer les personnages et les actions 	<ul style="list-style-type: none"> - Audio-visuel : Pièce théâtrale « la Colombe et la Fourmi » - Support écrit, D'après Jean Muzi et Gérard Franquin. 19 fables du roi lion. 	

	<ul style="list-style-type: none"> -Identifier les particularités de la fable en vers. -Identifier les particularités de la fable en prose. 	
Ecriture collaborative	<ul style="list-style-type: none"> -En s'appuyant sur une trame connue, mobiliser ses acquis langagiers et culturels pour une première tentative d'écriture collaborative. - Solliciter son imagination pour rédiger un texte théâtral. -Produire une première fable avant apprentissage. 	-Cahier d'activités.
Première mise en scène.	<ul style="list-style-type: none"> - En se basant sur les connaissances disciplinaires des apprenants, mesurer leur capacité à mettre en scène le texte théâtral rédigé. -Mettre en voix et en espace le texte rédigé et l'interpréter de façon dynamique. 	Exploitation de l'espace classe.
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluer la première performance en vue de son amélioration. -Prévoir des activités de remédiation. 	Grille d'évaluation.

Compétence communicative			
Composante linguistique	Besoins langagiers et remédiation.		
	Composante	Activité	Stratégies à développée
	Phonologique	Expression orale.	<ul style="list-style-type: none"> - Développer et éduquer l'écoute chez l'apprenant visant la prise de notes. -Se positionner en tant que locuteur. -Identifier les caractéristiques du type de texte étudié. -Repérer et décrire les éléments. - Formuler des hypothèses. - Restituer l'information essentielle dans les textes étudiés. - Formuler une histoire en exploitant des informations. -S'exprimer d'une manière expressive -Reformuler une morale d'une fable écoutée.
		Correction phonétique et phonologique	<ul style="list-style-type: none"> -Emettre des sons à partir du fonctionnement correct de l'appareil phonatoire. -Articuler d'une façon appropriée. -Corriger sa prononciation. -Corriger son rythme et son intonation.
	Lexicale	Lexique de la fable.	-Identifier et reconnaître le lexique inhérent de la fable.
		Figures de style.	-Identifier et reconnaître la signification et l'emploi des différentes figures de style (comparaison/ métaphore, la

			personnification, la périphrase, etc.). -Utiliser correctement les figures de style dans une fable choisies.
	Grammaticale	Discours rapporté.	-Rapporter des paroles au discours direct et indirect. -Insérer correctement les paroles rapportées dans un récit ou un dialogue.
Composante pragmatique	Remise en forme du texte de théâtre.		
Composante paralinguistique	Adaptation des gestes, des mimiques, et tout le langage du corps dans la fable.		
Composante socio-linguistique	Habileté à interpréter et utiliser différents types de discours dans la fable en fonction des variables de la situation de communication.		
Performance	Mise en scène		
Evaluations prévues			
Diagnostic		Formative	Sommative
Evaluation des pré requis méthodologiques.		Evaluation des savoirs, notions et concepts abordés durant la séquence, compte-rendu des évènements, compréhension orale, interaction, prise de parole, compréhension et expression écrite.	Réalisation de la tâche.

1. Activité d'introduction de la séquence

Niveau : 2AM.

Séquence : Fables théâtralisées.

Activité : Introduction de la séquence.

Tâche à réaliser : Analyser et comprendre les caractéristiques de la fable étudiée.

Objectifs d'apprentissage :

- Introduire le travail sur la fable.
- Connaître les différents types de fables (en vers et en prose).
- Dégager et connaître les caractéristiques, les personnages et la morale de la fable.
- Amener les apprenants à verbaliser leurs connaissances sur la fable.

Supports:

- **Audio-visuel : Pièce théâtrale « la Colombe et la Fourmi »**
- **Support écrit, D'après Jean Muzi et Gérard Franquin. 19 fables du roi lion.**

Description : Il s'agit d'une activité d'introduction, globalisante combinant entre deux compétences terminales, la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit.

Les deux supports utilisés pour cette activité sont adaptés en fonction du domaine de compétence visée (la compréhension).

Le premier support audio-visuel, vise la vérification des acquis antérieurs et disciplinaires, autrement-dit, se poser les questions suivantes : l'apprenant, sait-il, ce qu'est une fable ? A-t-il l'habitude de regarder ou d'entendre ce genre d'histoire sur différents supports audio ou audio-visuels ? Sait-il qu'il s'agirait d'une fable ? L'avait-il étudié dans d'autres matières ?

Toutes ces questions ont pour but de démontrer une nouvelle présentation d'un récit fabuleux et de préparer l'apprenant à une nouvelle forme d'histoire, le support est présenté sous forme d'une pièce théâtrale mise en scène par quelques apprenants d'un autre collège.

Le deuxième support, vise l'approfondissement des connaissances préalablement installées, le texte est présenté dans un support écrit, cette activité a pour but la compréhension d'un texte écrit (la fable), l'enseignante lit le support en question, et anime une brève discussion autour de cette présentation en posant quelques questions de compréhension.

Déroulement des apprentissages :**I- Compréhension de l'oral:**

Support : Audio-visuel, pièce théâtrale « la colombe et la fourmi »

1/ Eveil de l'intérêt :

L'enseignante poste quelques photos représentant des apprenants sur scène, puis demande à ses apprenants d'observer et de déchiffrer les images en posant les questions suivantes :

- Combien y- a-t-il d'images ?
- Que représentent-elles ?
- Qu'est-ce qu'ils sont en train d'interpréter ?



Image 1



Image 2



Image 3

2/Phase d'observation :**Visionnage de la vidéo « La Colombe et la Fourmi »****1-Phase de pré écoute :**

1/Quel est le titre de cette vidéo ?

2/Que voyez-vous sur cette vidéo ?

3/Phase d'écoute :**Première écoute : Ecoute la vidéo puis répond aux questions suivantes.**

1/Où se passe l'histoire ?

2/Combien y'a t-il de personnes sur scène ?

3/ Que portent-ils ? Pourquoi ?

4/ Qu'est ce qui les caractérise ?

Deuxième écoute : Ecoute une deuxième fois la vidéo pour répondre aux questions qui suivent.

5/Choisis la bonne réponse : Les enfants interprètent :

-Un conte.

-Une Fable.

-Une légende.

6/ De quoi parle-t-on dans cette fable ?

7/ Sous quelle forme est-elle présentée ?

8/Quelles sont les composants de cette mise en scène ?

Troisième écoute : Tu vas écouter une dernière fois la vidéo pour approfondir ta compréhension.

9/Relève le champ lexical de la fable ?

10/Réponds par vrai ou faux :

- Cette histoire mis en scène une colombe, une fourmi et un oiseleur.
- L'oiseleur tua la colombe.
- La fourmi sauva la colombe.

11/ Relève la morale de cette fable.

4/Situation d'intégration :

Tu as vu la mise en scène de la fable « La Colombe et la Fourmi », avec tes propres mots, rédige le discours qui s'est déroulé entre les différents personnages.

II- Compréhension de l'écrit :

1/Situation problème de départ : Ton papa t'a offert un cadeau le jour de ton anniversaire, le cadeau était un livre qui porte le titre «Le Lion et le Renard », ta mère t'a demandé de lui raconter ce conte. D'abord, tu dois lui expliquer que le livre n'est pas un conte mais une fable puis tu rédiges la fable avec tes propres mots.

➤ **La fable :** La fable raconte des aventures mettant en scène des animaux, des hommes, des éléments de la nature. Les personnages représentent des comportements humains, sociaux. Elle se termine par une morale, souvent.

Présentation du texte support ; Le lion et le Renard.

Un beau matin, le Renard se trouva soudain nez à nez avec le Lion. Il pesta contre le sort qui lui imposait une telle rencontre et il pensa prendre rapidement la fuite. Mais le Lion l'aurait vite rattrapé. Aussi

décida-t-il de l'affronter.

- Lion, que fais-tu ici ? dit le Renard avec hardiesse. Prends garde à toi, car tu te trouves sur mon territoire.

Le Lion fut extrêmement surpris. Jamais aucun animal n'avait osé lui parler de la sorte.

- Aurais-tu oublié que je suis le roi des animaux ? Interrogea le Lion.

- Prends garde ! Te dis-je.

- Et pourquoi ? demanda le Lion.

- Tout simplement parce que je pourrais bien t'égorger et te dévorer, déclara le Renard avec assurance.

- Toi ! Mais tu plaisantes ! s'exclama le Lion stupéfait.

- Pas du tout ! Je suis beaucoup plus fort que toi, dit le Renard. Qui crois-tu effrayer ? Les lapins ou les poulets. Moi je fais peur à tout le monde, même aux hommes.

- Comment pourrais-je te croire ? Rugit le Lion.

- Eh bien ! C'est très simple, reprit le Renard, je vais te le prouver. Suis-moi donc ! Le Renard partit en courant à travers la campagne et rejoignit une route qui menait à un village. Le Lion le suivait.

Tous deux longèrent cette route fréquentée par des paysans qui rentraient chez eux à pied.

Lorsqu'ils aperçurent le Lion, ces derniers prirent rapidement la fuite. Alors le Renard s'arrêta et fit face au Lion.

- Tu as vu ! Lui dit-il. Les paysans se sont enfuis dès qu'ils m'ont vu.

- En es-tu sûr ? Interrogea le Lion.

- Mais oui ! s'exclama le Renard. Je courais devant toi et ils se sont sauvés dès qu'ils m'ont aperçu.

Ils n'ont pas même prêté attention à toi, car je représentais pour eux un danger beaucoup plus grand.

Le Lion finit par en convenir : le Renard courait effectivement devant lui et les paysans avaient bien pris la fuite. Il s'imagina que le Renard pouvait peut-être se montrer plus redoutable qu'il ne l'avait pensé. Et ne voulant prendre aucun risque, il décida de regagner rapidement sa tanière. C'est ainsi que le Renard réalisa que la force ne réside pas seulement dans des crocs aiguisés et que la ruse peut aisément les remplacer.

D'après Jean Muzi et Gérard Franquin. 19 fables du roi lion.

2/Compréhension globale : (l'image du texte)

- Quelle information nous donne le titre ? - Qui est l'auteur de ce texte ?
- De quelle œuvre est-il extrait ?

3/Les hypothèses de sens : d'après les éléments périphériques du texte, de quoi parle-t-on dans ce texte ?

✓ **Accepter toutes les réponses.**

4/Lecture silencieuse : (vérification des hypothèses de sens) : lis le texte en silence.

5/Analyse : Distribution du questionnaire

Consigne : Relis le texte puis réponds aux questions

- Le Lion et le Renard se rencontrent :

Le matin ☐ le soir ☐ à midi ☐

- A la vue du lion, le Renard prend peur, quelle phrase le montre ?

- Il compte affronter le Lion en utilisant :

La force ☐ la ruse ☐ en appelant à l'aide ☐

- Comment le lion réagit-il aux déclarations du renard ?

- Quelle route prit le Renard ?

- Qui a pris la fuite à la vue du Lion ?

- Comment appelle-t-on ce genre de texte ?

Un conte ☐ une fable ☐ un récit réel ☐

- Réponds par vrai ou faux :

· Le Renard s'enfuit en voyant le Lion.

· Les paysans eurent peur du lion.

· Le Lion regagna rapidement sa tanière.

· Le lion marchait le premier.

Quelle leçon peux-tu tirer de cette histoire ?

- ❖ L'enseignante doit donner aux apprenants 20 à 25 minutes de travail par binômes puis réponse au questionnaire en portant les réponses sur le tableau.

6/Synthèse : (il vaut mieux que ce soit les élèves eux-mêmes qui rédigent la synthèse)

- Que voulait faire le Renard en rencontrant le Lion ?
- Que décida-t-il ?
- Quelle leçon a-t-il tirée de cette rencontre ?

À titre indicatif :

En rencontrant le Lion, le Renard voulait d'abord prendre la fuite. Cependant il décida de vaincre sa peur et d'affronter le Lion : « **C'est ainsi que le Renard réalisa que la force ne réside pas seulement dans des crocs acérés et que la ruse y supplée aisément** ».

Cette phrase constitue la morale de la fable

Intégration : Lis la fable suivante, puis réécris-la en prose avec tes propres mots.

La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Bœuf.

Une Grenouille vit un Bœuf,
Qui lui sembla de belle taille.
Elle qui n'était pas grosse en tout comme un œuf,
Envieuse s'étend, et s'enfle et se travaille,
Pour égaler l'animal en grosseur ;
Disant : Regardez bien, ma sœur,
Est-ce assez ? Dites-moi ? N'y suis-je point encore ?
Nenni. M'y voici donc ? Point du tout. M'y voilà ?
Vous n'en approchez point. La chétive pécore
S'enfla si bien qu'elle creva.
Le monde est plein de gens qui ne sont pas plus sages :
Tout Bourgeois veut bâtir comme les grands Seigneurs ;
Tout petit Prince a des Ambassadeurs ;
Tout Marquis veut avoir des Pages.

2. *Activité d'écriture collaborative*

Niveau : 2AM.

Séquence : Fables théâtralisées.

Activité : Ecriture collaborative.

Tâche à réaliser : Elaborer collectivement un texte de théâtre portant sur une fable connue en vue de sa présentation sur scène.

Objectif d'apprentissage :

- Se positionner en tant que scripteur.
- Produire une première fable avant apprentissage.
- Prendre conscience des difficultés de rédaction.
- Donner du sens au travail à venir.
- Développer des stratégies de rédaction.

Description :

Cette séance présente une activité de production initiale préalable, donnant du sens au travail de rédaction collective.

En équipe de quatre ou cinq, les élèves doivent rédiger une courte histoire, en prenant en compte les caractéristiques de la fable étudiées préalablement.

En exploitant les ressources linguistiques acquises, les élèves s'organisent et s'entraident pour rédiger leur première fable, pour se faire, ils doivent choisir une morale parmi celles proposées par l'enseignante, ce genre de tâches stimule leur imagination et favorise leur créativité, dans la mesure où chacun pense, compare, et partage ses idées.

Les histoires seront lues devant la classe à la fin de la séance.

Déroulement des apprentissages :

I/ Rappel : Quelles sont les caractéristiques de la fable?

II/ Situation d'intégration :

A l'occasion de la journée mondiale du théâtre, tenue le 27 mars de chaque année, ton établissement organise une journée de théâtre au sein de votre collège, vous étiez chargés, toi et tes camarades, de rédiger un texte de théâtre portant sur une fable inventée ou connue pour la mettre en scène le jour des prestations.

En équipe de 4 ou cinq, rédigez une fable en choisissons la morale qui convient.

Liste de morales (leçons de vie):

- Il faut s'entraider, c'est la loi de la nature.
- Qu'un ami véritable est une douce chose.
- L'avarice perd tout en voulant tout gagner.
- L'habit ne fait pas le moine.
- La parole est d'argent, mais le silence est d'or.
- Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué.
- Il n'est pire sourd que celui qui ne veut pas entendre.
- Faute avouée est à demi pardonnée.

III/ Critères de réussite:

- Choisir l'accroche convenable.
- Les personnages peuvent être des animaux ou des êtres humains.
- Accorder un rôle et un caractère pour chaque personnage.
- L'histoire doit être en adéquation avec la morale choisie.
- Faire attention à l'enchaînement des idées et à la cohérence textuelle.

IV/ Les phases de la réalisation de la tâche :**1/Phase d'observation :**

- Lecture de la consigne.
- Soulignement des mots clés.

2/Phase d'entraînement :

- Choisir les personnages, les caractères, le lieu et le temps adéquat.
- Mettre ses idées sur un brouillon
- Premier jet sur les essais des élèves

3/Phase finale :

- Mise au propre.

3. Première mise en scène

Niveau : 2AM.

Séquence : Fables théâtralisées.

Activité : Première mise en scène.

Tâche à réaliser : Mettre en scène des fables rédigées.

Objectifs d'apprentissage :

- S'engager dans un travail d'équipe.
- Développer leurs pratiques théâtrales.
- Développer des techniques d'expression orale.
- Evaluer les présentations théâtrales.
- Faire un bilan des apprentissages.
- Planifier des activités de remédiation.

Modalité de travail : En groupes (3 groupes)

Description : L'enseignante demande à chaque équipe de lire à haute voix les histoires rédigées, puis elle fait remarquer aux apprenants que les fables comportent une certaine structure (la situation initiale, un élément perturbateur, les péripéties, un dénouement et éventuellement une situation finale). Elle leur explique également que la morale ne figure pas toujours au début ou à la fin. Cette phase constitue un rappel et une mise en situation importante pour une éventuelle correction ou modification immédiate.

Les fables rédigées seront corrigées collectivement avant de les présenter sur scène. (**Voir annexe 04**)

Les apprenants se partagent les rôles, préparent leur décor puis feront quelques répétitions avant de se lancer dans la mise en scène.

Déroulement de la leçon :

- La répartition des groupes et des tâches était comme suit :

Groupe	Fable	Durée
1	La Cigale et la Fourmi	03 :00 minutes
2	La tortue et les deux canards	03 :12 minutes
3	Dame belette et le lapin	02 :33 minutes

Remarque:

Tous les textes ont été mis en scène durant des laps de temps différents, suivant la progression chronologique de leurs histoires, les apprenants se servent de quelques connaissances basiques qui les aident à monter une pièce de théâtre.

L'enseignante n'intervient pas au cours des échanges, et elle se contente d'observer et de prendre des notes.

Les pratiques théâtrales ont été évaluées lors d'une séance ultérieure à partir d'une grille d'évaluation remplie par l'enseignante et exploitée comme une autre grille d'auto-évaluation remplie par les apprenants (**voir annexe 5**)

Les résultats de ce processus feront l'objet d'une éventuelle pratique de remédiation, ayant pour but l'amélioration de la performance de production orale.

A la fin de cette séance, des mises au point ont été établies pour débattre les prestations réalisées et qui seront améliorées et représentées après remédiation.

Cette première mise en scène a été filmée (**voire annexe 6**) pour qu'elle soit étudiée et analysée.

4. Séance de remédiation n°1 : Activité d'expression orale

Niveau : 2AM.

Séquence : Fables théâtralisées.

Activité : Expression orale.

Tâche à réaliser : S'exprimer d'une façon libre et intelligible.

Objectif d'apprentissage :

- Visionner une fable.
- Se positionner en tant qu'auditeur.
- Prendre la parole et interagir.
- Donner son point de vue.
- Commenter une vidéo.
- Libérer sa parole et prendre position dans un débat.
- Identifier les différentes composantes du schéma narratif.

Support : Audio-visuel « Le Corbeau et le Renard », de Jean de la Fontaine.

Description : L'enseignante introduit la séance en donnant quelques informations sur l'auteur des fables, Jean de la Fontaine.

Ensuite, les apprenants visionnent et écoutent la fable attentivement pour répondre aux questions.

Après le visionnement, l'enseignante leur incite à dégager la structure et la morale de la fable. Puis, elle leur demande de faire le lien entre cette morale et une situation de la vie courante.

L'objectif est de créer une atmosphère d'interaction permettant de libérer leur parole.

Déroulement des apprentissages :**I-Eveil de l'intérêt :**

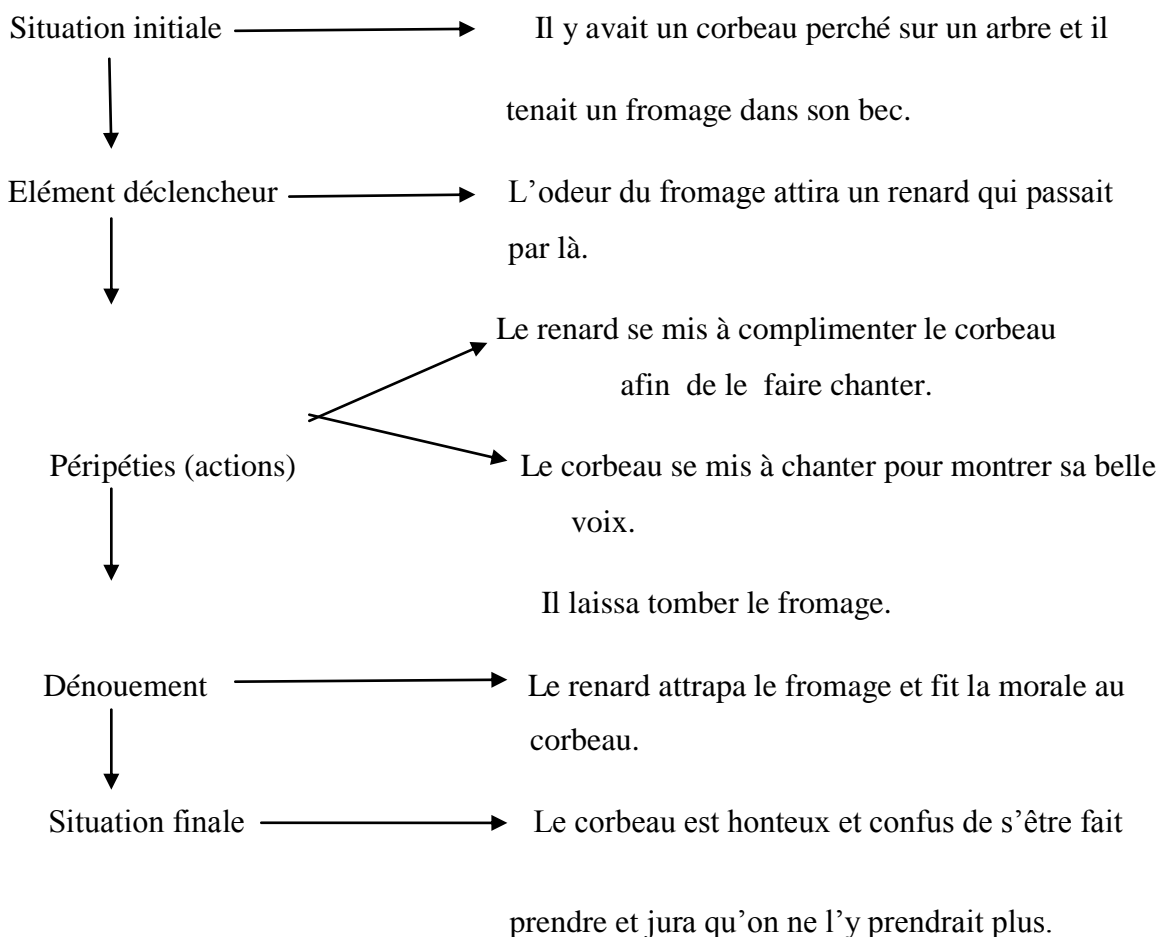
- Connaissez-vous la fable du 'Corbeau et le Renard' ? racontez-là à vos camarades.

II-Expression libre :

- Quel est le titre de la vidéo ?
- De quoi parle-t-on dans cette vidéo ?
- Quel sont les personnages de cette histoire ?
- Quelles sont leurs caractéristiques ?

III-Expression dirigée :

- Dégage la structure narrative de cette fable en complétant le tableau qui suit. Tu dois dire dans tes mots à quoi correspond chacune des parties du schéma narratif.

Schéma narratif :

- Quelle est la morale de cette fable ?

IV-Evaluation : En trois ou quatre phrases, décris une situation de la vie courante qui ressemble à l'histoire de cette fable.

5. Séance de remédiation n°2 : Activités de correction phonologique

Niveau : 2AM.

Séquence : Fables théâtralisées.

Activité : Correction phonologique.

Tâche à réaliser : Produire oralement des phrases phonologiquement et phonétiquement correctes.

Objectif d'apprentissage :

- Emettre des sons à partir du fonctionnement correct de l'appareil phonatoire.
- Développer la perception auditive de l'apprenant.
- Articuler d'une façon appropriée.
- Donner à l'apprenant les moyens de s'auto-corriger
- Corriger sa prononciation.
- Corriger son rythme et son intonation.
- Sensibiliser l'apprenant à l'importance de la correction phonétique dans l'acquisition du FLE.

Description :

Le processus d'évaluation avait montré quelques carences phonologiques chez les apprenants qui nécessitent une séance de correction phonétique et phonologique.

L'enseignante applique des exercices vocaux et de l'élocution pour améliorer la prononciation des apprenants. Elle leur montre les techniques qui leur permettent de contrôler leur respiration et d'acquérir une conscience corporelle du souffle.

Les apprenants apprennent à parler clairement dans des situations comme entouré de bruit ; parler en chantant, riant ou pleurant.

Pour s'assurer de l'atteinte des objectifs, elle se réfère à la méthode d'enseignement de la prononciation assistée par ordinateur et à l'application des outils TICE et web.

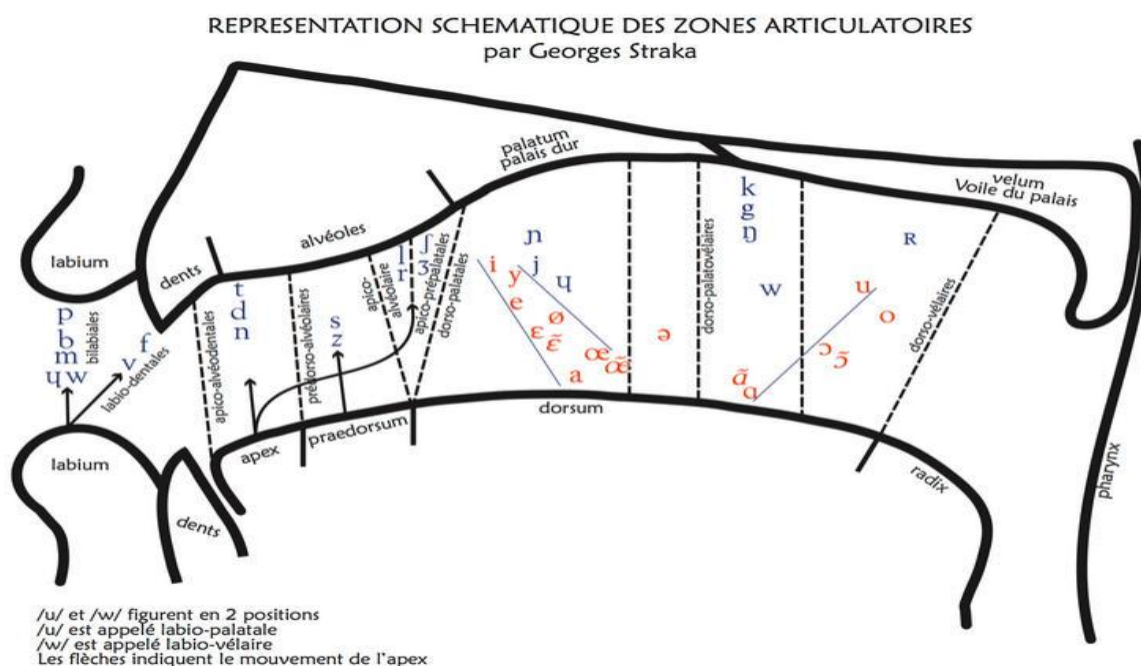
Le recours aux ressources audiovisuelles est un moyen favorisant la correction phonétique et phonologique

Déroulement des apprentissages :

La méthode articulatoire/ verbo-tonale :

1-Présentation des zones articulatoires :

L'enseignante commence ce cours par la représentation du système vocalique du français, elle leur explique en quoi consiste ce système et comment doivent-t-ils prononcer certains phonèmes.



L'illustration ci-dessus montre l'utilisation optimale de l'appareil phonatoire, permettant l'articulation la plus adéquate des phonèmes, l'enseignante donne à chaque fois des exemples pour la correction des voyelles et des consonnes. Elle fait également recours à la prosodie (intonation et rythme) pour identifier les courbes mélodiques et les tensions.

Activité 1 :

Support : Audio, prononciation des différents sons.

Source : <http://flenet.unileon.es/phon/stratconsonnes.html>

2/ L'intonation expressive :

La fonction expressive de l'intonation permet de marquer la colère, l'ironie, la joie, l'irritation, menace...Etc.

Activité 2 :

Support : Numérique ' Logiciel de prononciation'.

Ci-dessous figurent deux phrases, prononce-les sur différentes intonations pour leur donner des valeurs différentes :

1) Reste avec moi.



Neutre _____→

Prière _____→

Ordre menaçant _____→

Invitation _____→

2) Tu n'as pas écrits tes leçons ?



Question neutre _____→

Surprise _____→

Déception _____→

3) Articulation :

Bien articuler est un point important à travers lequel l'apprenant peut bien se faire comprendre, l'enseignante leur explique que l'appuie sur les consonnes et les voyelles peut donner du poids aux mots et renforce leur position et conviction. Quelques exercices d'articulation ont été proposés.

Activité 3 : Lis à haute voix les phrases suivantes :

- Dis-moi gros gras grand grain d'orge quand te dégros gras grand grain d'orgeras-tu ? Je me dégros gras grand grain d'orgerai, quand tous les gros gras grand grain d'orge se seront dégros gras grand grain d'orgés.
- Le fisc fixe exprès chaque taxe fixe excessive exclusivement au luxe et à l'exquis.
- Qui crut croquer une crevette crue croqua une croquette croquante.
- L'huile de huit huiliers huile sans bruit les huis de huit huissiers.

6. Séance de remédiation n°3 : Activité de vocabulaire (lexique de la fable)**Niveau : 2AM.****Séquence :** Fables théâtralisées.**Activité :** Vocabulaire 'Le lexique de la fable'.**Objectifs d'apprentissage :**

- Améliorer et enrichir le vocabulaire de l'apprenant.
- Identifier et reconnaître le vocabulaire employé dans les fables.
- Remédier aux insuffisances lexicales.

Description :

La séance commence par une mise en situation, à travers laquelle l'enseignante prépare ses apprenants au thème de l'activité, elle leur propose par la suite plusieurs activités d'enrichissement du vocabulaire. Par conséquent, le lexique de la fable s'enrichit au fur et à mesure.

Déroulement des apprentissages :**I- Mise en situation :**

Ton petit frère ne connaît pas l'histoire de la fourmi et la cigale, tu veux la lui raconter, pour se faire, tu dois utiliser des mots relatifs à la fable. Quels seraient ces mots ?

II- Phase d'imprégnation :**J'observe et je lis l'énoncé :**

On raconte que deux canards et une tortue vivaient près d'un étang où poussait une herbe abondante. Les deux canards et la tortue étaient liés d'amitié et d'affection. Il advint que l'eau de l'étang tarit ; alors les deux canards vinrent faire leurs adieux à la tortue et lui dirent :

- « Reste en paix, amie ; nous quittons cet endroit car l'eau commence à manquer ».

- « Le manque d'eau, leur dit la tortue, m'affecte plus que toute autre créature, car je suis comme la barque : je ne peux vivre que là où l'onde abonde. Tandis que vous deux, vous pouvez survivre partout ; emmenez-moi donc avec vous.»
- Ils acceptèrent.
- « Comment ferez-vous pour me porter ? » demanda-t-elle.
- « Nous prendrons chacun le bout d'une branche, dirent-ils, et tu te suspendras, avec ta bouche, par le milieu alors que nous volerons avec toi dans les airs. Mais garde-toi, si tu entends les gens parler, de prononcer un mot. »

Puis ils la portèrent et volèrent dans les airs.

- « C'est incroyable, dirent les gens lorsqu'ils les virent,... Une tortue entre deux canards qui la portent. »

La tortue et les deux canards Ibn Al Muquaffa.

III-Phase d'analyse :

- 1/ Quels sont les principaux personnages de cette fable ?
- 2/ De quoi parle cette histoire?
- 3/Relève du texte les mots qui semblent surréalistes ?
- 4/ Trouve-t-on ce vocabulaire dans les récits réels ? Si non, Pourquoi ?

VI- Phase de conceptualisation :

Le vocabulaire de la fable relève du merveilleux et de l'imagination, il s'éloigne du cours ordinaire des choses, et désigne tout ce qui est miraculeux et surnaturel.

Exemple : Des animaux qui parlent, des personnages représentatifs d'une époque, un seigneur, un sage, une veuve...Etc.

V-Phase de réinvestissement :**Activité 1 :**

- Je chasse l'intrus dans chaque liste de mots.
- Frayeur - peur - panique - joie - frousse.
- Immense - grand - minuscule - large - gigantesque.
- Figure - visage - épaule - frimousse - face.

Activité 2 :

Je donne un synonyme à chacun des mots en gras.

- Un agneau se désaltérait dans le courant d'une onde **limpide** = claire
- Le loup rencontre un dogue aussi puissant que beau = fort
- La belle les trouva trop **chétifs** = maigres

VI-Situation d'intégration : Rédige une courte histoire dans lequel tu emploieras les mots suivants : flatter- flatteur- le Corbeau-le Renard-chanter-fromage-arbre-un piège-descendre

7. Séance de remédiation n°4 : Activité de vocabulaire (figures de style)

Niveau : 2AM.

Séquence : Fables théâtralisées.

Activité : Vocabulaire ‘ figures de style’

Tâche à réaliser : Produire des phrases contenant des figures de style et les inculquer dans une fable.

Objectifs d'apprentissage :

- Amener les apprenants à comprendre la fable en travaillant le vocabulaire, les expressions, les figures de style.
- Identifier et reconnaître la signification et l'emploi des différentes figures de style (comparaison/ métaphore, la personnification, la périphrase...Etc.).
- Utiliser correctement les figures de style dans une fable choisies.
- Remédier aux lacunes de compréhension.

Description :

Au cours de cette séance, les apprenants se familiarisent avec quelques expressions idiomatiques utilisées dans les fables, expressions métaphoriques, comparaison...Etc.

L'enseignante leur propose une fable connue puis elle leur demande d'extraire le sens imagé ou métaphorique, pour arriver à les expliquer et les classer selon leur sens.

Cette activité aide les apprenants en difficulté à remédier à leurs lacunes de compréhension et à comprendre l'emploi et l'utilité des figures de styles dans une fable donnée.

Déroulement des apprentissages :

I-Situation problème :

En lisant les fables étudiées préalablement, avez-vous trouvé quelques difficultés de compréhension ? Si oui, sur quel niveau ?

Pourquoi les expressions employées sont-elles ambiguës ? Comment les appelle-t-on ?

II-Phase d'imprégnation :

Texte : Le Loup et le Chien.

Un Loup n'avait que les os et la peau,
Tant les chiens faisaient bonne garde.
Ce Loup rencontre un Dogue aussi puissant que beau,
Gras, poli, qui s'était fourvoyé par mégarde.
L'attaquer, le mettre en quartiers,
Sire Loup l'eût fait volontiers ;
Mais il fallait livrer bataille,
Et le Mâtin était de taille
À se défendre hardiment.
Le Loup donc l'aborde humblement,
Entre en propos, et lui fait compliment
Sur son embonpoint, qu'il admire.
« Il ne tiendra qu'à vous beau sire,
D'être aussi gras que moi, lui repartit le Chien.
Quittez les bois, vous ferez bien :
Vos pareils y sont misérables,
Cancres, hères, et pauvres diables,
Dont la condition est de mourir de faim.
Car quoi ? rien d'assuré : point de franche lippée ;
Tout à la pointe de l'épée.
Suivez-moi : vous aurez un bien meilleur destin. »
Le Loup reprit : « Que me faudra-t-il faire ?
- Presque rien, dit le Chien, donner la chasse aux gens
Portants bâtons, et mendiants ;
Flatter ceux du logis, à son Maître complaire :
Moyennant quoi votre salaire
Sera force reliefs de toutes les façons :
Os de poulets, os de pigeons,
Sans parler de mainte caresse. »
Le Loup déjà se forge une félicité
Qui le fait pleurer de tendresse.
Chemin faisant, il vit le col du Chien pelé.
« Qu'est-ce là ? lui dit-il. - Rien. - Quoi ? rien ? - Peu de chose.

- Mais encore ? - Le collier dont je suis attaché
De ce que vous voyez est peut-être la cause.
- Attaché ? dit le Loup : vous ne courez donc pas
Où vous voulez ? - Pas toujours ; mais qu'importe ?
- Il importe si bien, que de tous vos repas
Je ne veux en aucune sorte,
Et ne voudrais pas même à ce prix un trésor. »
Cela dit, maître Loup s'enfuit, et court encor.

Jean de La Fontaine, *Fables de La Fontaine*, Le Loup et le Chien, Livre I Fable V

III-Phase d'analyse :

1/Quels sont les personnages de cette fable ?

2/Explique la trame narrative de cette histoire.

3/Relève la morale.

4/ Explique brièvement les expressions suivantes, Pour trouver les bonnes réponses réfère-toi au contexte de l'histoire.

- 1) Sire Loup l'eût fait volontiers.
- 2) Misérables, Cancres, hères, et pauvres diables.
- 3) Dont la condition est de mourir de faim.
- 4) Se forge une félicité.
- 5) Qui le fait pleurer de tendresse.
- 6) Un loup / les chiens.

5/Attribue chacune des expressions ci-dessus à sa propre figure de style :

Personnification – Métaphore- Ironie- Énumération- Antithèse-Hyperbole.

IV-Phase de conceptualisation :

Les figures de rhétorique sont des procédés spécifiques utilisés pour convaincre, séduire, impressionner, transmettre une vision du monde. Ces figures ont été classées suivant leur construction et l'effet qu'elles visent à atteindre. Ainsi, un classement courant les répartit en : figure de l'analogie (comparaison, métaphore, la personnification...), de la substitution (métonymie, périphrase...), de l'opposition (antithèse, antiphrase...) , de l'amplification (hyperbole, gradation, répétition...)...

V-Phase d'intégration :

Construis quatre phrases personnelles inspirées des histoires de fables, dans lesquelles tu emploieras les figures de styles étudiées.

8. Séance de remédiation n°5 : Activité de grammaire (discours rapporté)

Niveau : 2AM.

Séquence : Fables théâtralisées.

Activité : Grammaire, 'Le discours rapporté'.

Tâche à réaliser : Introduire des paroles rapportées dans une fable.

Objectifs d'apprentissage :

- Identifier et mieux connaître la structure d'un texte dialogué.
- Comprendre l'importance du discours rapporté dans la fable.
- Développer des compétences discursives.
- Remédier aux lacunes grammaticales.

Description :

L'enseignante réexploite le texte étudié durant la première séance de compréhension de l'écrit ' le Lion et le Renard', et elle demande à ses apprenants de lire, comprendre et relever les passages qui se rapportent aux paroles des personnages, puis de trouver les indices qui les ont conduits à dire qu'il s'agit des paroles des personnages en question.

Ce retour au même texte facilite la tâche et l'atteinte des objectifs.

L'enseignante leur explique la présence des verbes introducteurs de paroles et de la ponctuation ainsi que leur importance dans le repérage et la compréhension d'une fable.

Quelques activités d'application étaient nécessaires pour vérifier l'installation des acquis à partir d'une éventuelle remédiation.

Déroulement des apprentissages :

I-Situation problème :

Comment peux-tu identifier les paroles des personnages dans une fable ?

II-Phase d'imprégnation :

Texte :

- Lion, que fais-tu ici ? dit le Renard avec hardiesse. Prends garde à toi, car tu te trouves sur mon territoire.
- Le Lion est extrêmement surpris. Jamais aucun animal n'avait osé lui parler de la sorte.
- Aurais-tu oublié que je suis le roi des animaux ? Interroge le Lion.
- Prends garde ! Te dis-je.
- Et pourquoi ? demande le Lion.
- Tout simplement parce que je pourrais bien t'égorger et te dévorer, déclare le Renard avec assurance.
- Toi ! Mais tu plaisantes ! s'exclame le Lion stupéfait.
- Pas du tout ! Je suis beaucoup plus fort que toi, dit le Renard. Qui crois-tu effrayer ? Les lapins ou les poulets. Moi je fais peur à tout le monde, même aux hommes.
- Comment pourrais-je te croire ? Rugit le Lion.

D'après Jean Muzi et Gérard Franquin. 19 fables du roi lion.

III-Phase d'analyse :

- 1) A quel temps les verbes sont-ils conjugués ?
- 2) A quoi servent-ils ? quelles informations nous donnent-ils ?

- 3) Relève du texte les paroles du lion et les paroles du renard.

Paroles du lion	Paroles du renard

- 4) Quelles sont les caractéristiques d'un discours rapporté ?

IV-Phase de conceptualisation :

Le récit d'une fable est coupé par de nombreux passages au discours direct.

- Dans le récit, le narrateur raconte les actions d'un personnage.
- Dans le discours direct, le narrateur fait parler directement ses personnages.

Les indices du discours direct sont : les guillemets, les deux points, les tirets et les verbes de parole.

Dans un dialogue, les verbes qui introduisent les paroles peuvent se placer avant, après ou au milieu des paroles rapportées.

V-Phase d'intégration :

- 1) Réécris ce texte en lui redonnant la forme d'un texte dialogué et en rétablissant les signes du dialogue.

Un loup affamé rôdait au bord d'une route déserte lorsque passa un agneau gras. L'idée de faire un bon repas lui mit l'eau à la bouche. Pourquoi prends-tu tant de place sur mon chemin dit le loup en roulant des yeux féroces. L'agneau frissonna et lui répondit Excusez-moi mais sauf respect, je ne vois pas en quoi je vous gêne Comment s'exclama le loup. Tu es aussi effronté que ton père, le chien du juge, qui m'a fait mettre en prison. Détrompez-vous, mes parents sont de simples moutons, dit l'innocent agneau. Et aucun de nous n'a jamais chassé les vôtres. Tais-toi Ta famille hait les loups et tu vas payer pour ton père Le loup sauta sur l'agneau et l'égorgea.

Le Loup et l'Agneau, Esope.

- 2) Un vieux cheval épuisé rencontre un âne revenant d'un champ. Les deux se plaignent de la dureté de leur travail.

Rédige un court dialogue rapportant les paroles échangées des deux personnages.

9. Remise en forme du texte de théâtre

Niveau : 2AM.

Séquence : Fables théâtralisées.

Activité : Mise en forme du texte de théâtre.

Tâche à réaliser : Améliorer et reproduire à l'écrit des fables.

Objectifs d'apprentissage :

- Se positionner en tant que scripteur.
- Développer l'imagination et le sens d'écriture chez les apprenants.
- Travailler collectivement pour améliorer et rédiger une fable.
- Développer l'esprit d'équipe et de partage chez les apprenants.

Description : L'enseignante demande aux membres des groupes de reprendre les fables rédigées avant la phase de remédiation, puis effectuer les modifications nécessaires.

Chaque groupe est censé corriger et enrichir sa production en se référant à l'ensemble des notions étudiées durant les séances de remédiation. A savoir, l'emploi du vocabulaire de la fable approprié, les figures de styles, l'insertion des répliques et des didascalies. **(Voir annexe 7)**

Cette séance permet d'entreprendre les tâches précédentes, les combiner, les enrichir et les mobiliser à bon escient pour produire une fable qui répond adéquatement à la consigne de rédaction. Cette démarche s'appuie sur les principes de la pédagogie de réécriture.

L'apprenant prend en main sa propre démarche d'apprentissage et améliore par lui-même son travail. Cela développe son autonomie et renforce sa créativité.

Déroulement de la séance.

I-Rappel :

L'enseignante demande à quelques apprenants de lire la situation d'intégration (contexte/ tâche/ consigne), ainsi que les critères de réussite.

Situation d'intégration :

A l'occasion de la journée mondiale du théâtre, tenue le 27 mars de chaque année, ton établissement organise une journée de théâtre au sein de votre collège, vous étiez chargés, toi et tes camarades, de rédiger un texte de théâtre portant sur une fable inventée ou connue pour la mettre en scène le jour des prestations.

En équipe de 4 ou cinq, rédigez une fable en choisissons la morale qui convient.

Critères de réussite:

- Choisir l'accroche convenable.
- Les personnages peuvent être des animaux ou des êtres humains.
- Accorder un rôle et un caractère pour chaque personnage.
- L'histoire doit être en adéquation avec la morale choisie.
- Faire attention à l'enchaînement des idées et à la cohérence textuelle.

II-Lecture des productions :

Chaque groupe doit désigner un membre pour qu'il lise leur première production, en réexpliquant la source et la morale de leur histoire. Cette lecture permet de dévoiler les insuffisances et les fautes commises lors de la rédaction.

III-Remarques d'ordre général :

Après avoir lu les productions, les apprenants se mettent en groupe pour juger et évaluer leur produit, la démarche s'appuie sur les concepts de base étudiés lors des séances de remédiation, leur vision est plus claire et permet de s'auto-évaluer en toute objectivité.

L'enseignante n'intervient que pour corriger quelques fautes qu'ils leur ont échappées.

IV-Amélioration des fables :

Les membres des groupes se partagent mutuellement les idées, et effectuent les modifications nécessaires, puis en appliquant la stratégie d'apprentissage de 'penser-comparer-partager', l'enseignante leur demande de s'entraider en échangeant les productions, dans ce cas chaque groupe lit la production d'un groupe voisin, et rajoute sa propre contribution au travail, cela est nécessaire car ça permet d'enrichir davantage les productions.

V-Mise en forme finales :

La dernière tâche consiste à mettre en forme les textes de théâtre, il s'agit de rassembler les idées, de les organiser et les structurer pour qu'elles forment un ensemble cohérent, prêt à être joué sur scène. L'enseignante s'intègre dans ce travail uniquement pour les guider et les orienter.

10. Préparation et répétition théâtrale

Niveau : 2AM.

Séquence : Fables théâtralisées.

Activité : Préparation et répétitions théâtrales.

Tâches à réaliser : - Adapter le langage du corps pour interpréter une fable.

-Choisir le discours approprié pour interpréter une fable.

Objectifs d'apprentissage :

- Comprendre l'importance du langage corporel dans l'interprétation des fables.
- Savoir utiliser les gestes et les mimiques dans un contexte conversationnel.
- Savoir adapter sa voix et sa posture en fonction de la disposition des personnages.
- Adapter son discours selon la situation de communication.

Description :

La séance vise l'amélioration de la performance théâtrale à travers la mobilisation du langage para verbale, l'enseignante propose quelques exercices de répétition qui pourraient aider les apprenants à extérioriser leurs émotions et pour donner du sens à leur parole.

Les actes de paroles mis en place sont des actes locutoires, illocutoires et perlocutoires. Facilitant la communication au cours des échanges.

Les apprenants sont censés adapter leur mouvement et proxémique en fonction des paramètres de la situation de communication. Ils doivent notamment comprendre dans quel contexte ils emploient tel ou tel acte. Cela permet de fonder une bonne base pour une communication intelligible.

Déroulement de la séance :

I-Situation problème :

A) Tu veux donner un ordre à ton frère pour qu'il révise ses leçons, que vas-tu lui dire et comment ?

B) Ton maître t'a conseillé de bien se préparer pour l'examen, rapporte ses paroles.

Quelle remarque pouvez-vous faire à la suite de ces deux formulations ?

II-Activité sur les actes de parole et formulation linguistique :

Voici les phrases d'une maman demandant à son fils d'aller se coucher.

Tâche 1 : Lis silencieusement les formulations linguistiques, puis dit quelles déductions pouvez-vous faire à la suite de vos lectures ?

Situation	Rôle social	Attitude	Acte	Formulation linguistique
10 heures du soir à la maison.	Dominant Dominé	Bienveillance	Persuasion	-Sois gentil, va te coucher, -Va te coucher, tu vas te lever tôt demain.
Même situation.	Dominant Dominé	Neutre	Demande	-C'est l'heure d'aller te coucher. -Il faut aller te coucher.
Même situation.	Dominant Dominé	Aggressive	Rappel, Menace.	-Je t'ai dit d'aller te coucher. - Si tu ne va pas te coucher, tu vas recevoir...

Tâche 2 : Lis à haute voix les formulations linguistiques du tableau ci-dessus et veille à ce que ta parole soit compréhensible.

- Utilise le langage para verbal et varie ses différents paramètres selon l'acte introduit.

- L'enseignante explique en quoi consiste le langage par verbal et donne d'autres exemples représentatifs.

Tâche 3 :

Dans la fable 'le Corbeau et le Renard', le renard essaya de flatter le corbeau pour qu'il ouvre son bec et laissa tomber le fromage.

Imagine le dialogue qui fera succéder les actes de langage préalablement étudiés.

- **Le Renard : Neutre/ furieux / jovial.**

11. Mise en scène du texte écrit

Niveau : 2AM.

Séquence : Fables théâtralisées.

Activité : Mise en scène des textes de théâtre.

Tâche à réaliser : Mettre en scène des textes de théâtre améliorés.

Objectifs d'apprentissage :

- Faire le lien entre le texte amélioré et la pratique théâtrale.
- Améliorer la performance théâtrale des apprenants.
- Encourager le travail d'équipe.
- Exploiter des connaissances antérieures pour une meilleure performance.
- Communiquer d'une façon claire et intelligible.
- Améliorer les interactions entre paires à travers la mise en scène des fables.
- Etablir une articulation logique entre le verbal et le para verbal.
- Débloquent la prise de paroles chez apprenants.
- Faire un bilan récapitulatif des apprentissages guidé par un processus d'évaluation.

Modalité de travail : En groupes (3 groupes)

Description :

Avant d'entamer la séance, l'enseignante demande aux apprenants de relire à haute voix leurs productions et de répéter leurs rôles pour éviter tout genre de blocage lors de la mise en scène.

Chaque apprenant est censé connaître son rôle et le caractère qu'il doit interpréter.

La séance commence, les apprenants connaissent leurs tâches, ils se préparent et se lancent à tour de rôle dans leur mise en scène. L'enseignante se contente d'observer et n'intervient pas.

Toutes les scènes ont été filmées et enregistrées (**voir annexe 8**).

Déroulement de la séance :

- La répartition des groupes et des tâches était comme suit :

Groupe	Fable	Durée
1	La Cigale et la Fourmi	03 :48 minutes
2	La tortue et les deux canards	02 :24 minutes
3	Dame belette et le lapin	03 :54 minutes

Remarque:

Après plusieurs séances de remédiation, les apprenants ont appris des notions de base pouvant améliorer leur performance théâtrale.

L'enseignante se met au fond de la classe note et évalue les pratiques de chaque groupe, puis procède à une comparaison rigoureuse entre la première mise en scène et la dernière.

Chaque groupe était chargé de mettre en place le décor et les vêtements convenables à leurs fables. Ces détails sont indispensables pour que les apprenants puissent vivre l'histoire et l'imaginer.

Un bruit avait envahi la classe avant la première mise en scène mais a été rapidement contrôlé grâce à l'intervention de l'enseignante, le calme s'est finalement installé et l'enseignante donne l'ordre de commencer.

L'évaluation des scénettes présentées s'est effectuée pendant la mise en scène et après avoir revu et analyser les représentations de chaque groupe, une grille d'évaluation était nécessaire pour que l'analyse soit plausible et méthodique (**voir annexe 9**).

La partie suivante démontrera le processus d'évaluation et son déroulement.

III. PHASE POSTE EXPERIMENTALE**A. Evaluation des saynètes présentées**

A travers la pratique de l'activité théâtrale, l'enseignante doit aider ses apprenants à acquérir sur les plans comportemental, méthodologique et cognitive, les attitudes, les techniques, les stratégies et les outils linguistiques indispensables à l'acquisition de la compétence d'expression orale.

Pour s'assurer de l'installation d'une telle compétence, l'enseignante se réfère à une évaluation accompagnant chaque situation d'apprentissage, ce processus d'évaluation mesure les effets d'un enseignement/ apprentissage et informe sur le degré de maîtrise d'une compétence ou sur la nécessité de mettre en place une remédiation, voire de modifier une démarche d'enseignement /apprentissage.

Tout acte d'enseignement/apprentissage doit être accompagné d'une évaluation qui peut revêtir différentes formes. Comme les apprentissages, l'évaluation doit être planifiée et conçue conformément aux objectifs d'apprentissage. Quelque soit sa forme et son contenu, elle doit s'effectuer selon des critères et des indicateurs précis préalablement cernés.

Rappelons que pour évaluer la scénette présentée par chaque groupe, l'enseignante se réfère à la grille d'évaluation utilisée pour la première mise en scène

La grille d'évaluation élaborée par l'enseignante comporte des critères, des indicateurs d'évaluation et des appréciations. Cette évaluation s'est déroulée pendant et après les représentations théâtrales et s'est basée sur certains critères évaluant la compétence d'expression orale sous différents angles). La grille d'évaluation correspond à la première et la dernière mise en scène, elle explicite les critères d'évaluation qui servent à évaluer la production orale des apprenants et contient des niveaux de performance possibles ou attendus de la part des apprenants. Elle représente une maquette de l'évaluation de la mise en scène et ressemble de loin à une cible, cela indique que tous les apprenants, d'une manière parfaitement équilibrée et égalitaire, prétendent atteindre les mêmes fins par les mêmes moyens.

Elle contient également un nombre de critères favorables et d'autres défavorables, les deux hémisphères gauche et droit sont présentés avec des couleurs nuancées : gauche pour exprimer les malus et droit pour présenter les bonus. L'ensemble des malus et des bonus se déploient en cercle concentrique à gauche et à droite initial pour évaluer leurs pratiques, nous avons coché

tous les malus et bonus observés lors de la présentation théâtrale durant la première et la dernière mise en scène.

La grille comporte quatre critères :

- **La pertinence :** Correspond à l'adéquation entre le thème (consigne) et le produit final, c'est le respect de la consigne et l'originalité du travail.
- **Le travail d'équipe :** Concerne l'équipe de production et leur travail d'ensemble, c'est l'harmonie entre les différents acteurs sur le plan verbal et interactionnel.
- **Le texte dramatique :** Renvoie à la structure des actions, l'originalité des personnages et la qualité du dialogue
- **Le produit théâtral :** C'est l'interprétation de la scénette, sa mise en scène ainsi que les costumes et leur rapport avec les personnages choisis.

Les indicateurs d'évaluation qualifient chaque critère et sont réparties dans les deux hémisphères d'une façon symétriquement opposée, cette disposition caractérise les bonus et les malus de la performance théâtrale, le tableau ci-dessous les explicitera en détail :

Critères	Les indicateurs.	
	Hémisphère droit (les bonus)	Hémisphère gauche (les malus)
-La pertinence	-Originalité. -Richesse et utilisation du thème.	-Manque d'originalité. -Pauvreté du lexique et non-utilisation du thème -Indifférence
-Le travail d'équipe	-Enthousiasme -Défi relevé. -Participation harmonieuse. -Spontanéité -Désire de communiquer.	-Hésitations. -Interruption du partenaire dans sa réplique. -Crispation -Jouer sans interaction.

-Le texte dramatique	-Progression de l'action. -Personnages bien choisis. - Richesse de la langue.	-Non-progression de l'action. -Personnages mal choisis. -pauvreté de la langue.
-Le produit théâtral	-Détente et concentration. -Jeu corporel et mouvement. -Voix audible. - Propos clairs. -Exploiter efficacement l'espace.	- Oublies. -Manque de variétés dans les gestes -Voix inaudible. -Propos confus. -Absence de mouvement et de déplacement.

- **La grille d'évaluation de la première mise en scène :** L'évaluation montre qu'il y a plus de malus que de bonus, les apprenants ont bien exploité l'espace, le registre de l'extrait théâtral a été respecté et ils ont pu dialoguer avec leur partenaire. Néanmoins, quelques difficultés ont été détectées telles que : l'hésitation, des rires, des ricanements et des oublies, le manque de variétés dans les gestes et des propos confus.
- **La grille d'évaluation de la dernière mise en scène :** Les cases cochées dans l'hémisphère droit semblent plus nombreuses que celles cochées dans l'hémisphère gauche, le groupe expérimental s'est montré capable d'exploiter efficacement l'espace, exprimer des émotions par des gestes et des expressions du visage, ils ont pu donner un rythme plus dynamique et de s'exprimer d'une voix adaptée au personnage. Or, les oublis et les hésitations ont brisé et ont rompu le sens de l'extrait.

Conclusion

Dans le cadre d'un atelier de théâtre en langue française, l'expression théâtrale occupe une place à part entière. À travers cet art, on enseigne des règles, des techniques et des moyens pour trouver la voix de l'expression et des stratégies pour les mettre en œuvre.

Durant notre expérimentation, nous avons pu décrire l'ensemble des pratiques effectuées par les apprenants pendant les séances de mise en scène, ces séances suivent un enchaînement chronologique et cohérent, s'inscrivant dans le cadre de la perspective actionnelle.

Le fait de présenter une telle activité en classe, l'apprenant se transforme en 'acteur', et prend conscience d'une façon amusante et valorisante qu'il peut utiliser la langue française pour communiquer et effectuer plusieurs tâches, et ce dans des situations de communications quotidiennes. Le rôle de l'enseignante dans ce genre d'activité était prépondérant dans la mesure elle œuvre à installer les quatre compétences associées à cette activité à travers la théâtralisation des fables. Après avoir achevé cette partie expérimentale, nous jugeons nécessaire de l'analyser pour pouvoir répondre à quelques questionnements liés à notre problématique de recherche.

Le prochain chapitre analysera les scénettes présentées par les apprenants

Chapitre III:

Analyse et interprétation des données

Introduction

Notre présence en classe en tant qu'observateur, nous a permis d'entrer en contact direct avec le monde des apprenants et découvrir de plus près leurs lacunes et leurs insuffisances. Etant des observateurs faisant une description objective de l'ensemble des pratiques théâtrales, nous avons pu rassembler toutes les informations qui pourraient servir notre recherche.

Dans ce contexte de présentation du théâtre et du FLE, il nous semble opportun de donner la définition du théâtre de Gisèle Pierra, par ailleurs auteur du livre intitulé "Une esthétique théâtrale en langue étrangère", c'est-à-dire :

" L'art de produire des émotions par le rapport actif aux paroles d'une œuvre mise en situation."

A partir de cette définition nous constatons que, l'Acte, l'acteur et ses agissements font partie du théâtre, ici le corps, la parole, le gestuel, la voix et le mouvement sont représentés comme des instruments dont l'acteur 'apprenant' apprend à se servir dans le cadre d'une pratique théâtrale, cette dernière est basée sur cet engagement mobilisant le langage dans toutes ses dimensions (cognitives, psychologique, socio-affectives...Etc.). En outre, le théâtre devient une source d'apports considérables dans un cours de langue étrangère puisqu'il est basé sur l'échange des paroles en situation et non pas sur un savoir passif de la langue . dans ce cas, l'apprenant est inculqué dans son propre processus d'apprentissage, il développe des stratégies de communication adaptées en fonction de la situation de communication.

Dans cette partie, nous avons opté pour une analyse comparative de la première et la dernière répétition théâtrale, et ce, après avoir effectué plusieurs séances de modélisation (étape intermédiaire entre les deux représentations), cette méthode permet d'analyser l'ensemble des pratiques théâtrales dans une démarche plus approfondie ainsi que de vérifier notre hypothèse de départ et envisager le lien qui existe entre l'action théâtrale et l'expression orale en prenant en considération les variables qui entrent en interaction.

I. DEMARCHE GLOBALE DE L'EXPERIMENTATION

Notre démarche d'analyse s'appuie essentiellement sur les données recueillies lors de notre entretien ainsi que l'ensemble des pratiques expérimentales déployées en classe. En effet, notre présence nous semble vécue comme une donnée incontournable dans la mesure où nous devons être méthodiques et rigoureux dans l'observation et l'expérimentation.

Les mises en scène filmées ont été revues pour qu'elles soient adéquatement interprétées et analysées. Les résultats de cette analyse ont été répartis sur trois plans dont chacun constitue un élément complémentaire à l'autre :

A. Sur le plan linguistique et gestuel

Compte tenu de ce qui a été dit précédemment, nous essayerons d'analyser les pratiques verbales et non-verbales ainsi que leur combinaison harmonieuse et interactive observée lors de leurs interactions langagières, nous comparons cette pratique tenant compte de la première et la dernière mise en scène.

Tableau 4: Tableau comparatif indiquant l'harmonie entre le langage verbal et le langage non verbal durant la première et la dernière mise en scène.

<i>1. Le théâtre, le verbal et le langage du corps</i>		
La mise en scène	Première mise en scène	Répétition finale
Analyse du comportement	<p>-Les apprenants n'éprouvent aucune émotion faciale, cela est dû à un sentiment de peur et d'hésitation, ils se lancent timidement dans leur rôle et des fois bégaiement ou parlent faiblement, mollement, souvent de façon atone et inaudible.</p> <p>- Le groupe expérimental s'est souvent trouvé dans une situation de blocage</p>	<p>- Après plusieurs séances de modélisation, les apprenants ont finalement pu se servir de leur langage para-verbal pour accompagner leur parole, cela s'explique par le fait qu'ils ont compris que la force de la phrase et du sens ne s'émerge que par la force de la voix, des gestes et des mimiques. Par conséquent leurs interactions étaient plus fluides et spontanées.</p>

	<p>linguistique, ce blocage est en grande partie du à une insuffisance lexicale empêchant les apprenants à remplacer les mots ou phrases oubliés par leur équivalent. En outre, ils font référence à leur langue maternelle, cette alternance codique persiste régulièrement au cours des échanges.</p> <p>- Quelques apprenants avaient du mal à retenir leur dialogue car ils étaient en surcharge cognitive</p>	<p>-L'association du geste et du mot renforce la mémorisation et l'apprentissage du vocabulaire.</p> <p>-Cette activité avait participé également à une meilleure appropriation de la structure langagière et du vocabulaire relatif au thème du projet.</p> <p>-L'improvisation reste un élément manquant dans leurs interactions langagières, ils se limitent de prononcer leur discours et de suivre les didascalies à la lettre.</p> <p>-Quelques erreurs linguistiques ont été remarquées lors de leurs échanges.</p>
Rôle de l'enseignante durant la séance de modélisation.	<p>-Le commencement de la séance a été guidé par les instructions de l'enseignante, elle intervient souvent pour régulariser les échanges verbaux et gestuels.</p> <p>-L'enseignante ne s'est intervenue, que pour annoncer le commencement de la scène.</p> <p>-Elle travaille également les gestes avec la parole et insiste sur les gestes et la physionomie qui accompagnent la parole.</p> <p>- Elle corrige le débit de la voix et son intonation pour l'adapter au discours émit par chaque apprenant.</p>	

	- L'enseignante leur a appris à utiliser les marques de l'oralité d'une manière naturelle en les mémorisant dans le texte adapté, et les jouer sur scène pour arriver à poursuivre la conversation sans blocage.
--	--

Commentaire

Les résultats obtenus à partir de ce tableau démontrent à quel point le langage non-verbal contribue à l'assimilation du discours prononcé. La plupart des apprenants avaient des difficultés de blocage linguistique et de prononciation, ces difficultés ont été remédiées grâce aux activités de modélisation, cela avait permis de remédier aux lacunes détectées et d'aboutir à des résultats satisfaisants remarquables considérablement durant la dernière répétition.

B. Sur le plan affectif et motivationnel

L'analyse des pratiques théâtrales sur le plan affectif et motivationnel fait appel à des processus psychologiques qui interviennent au cours des apprentissages, ces processus interagissent positivement quand il y a une disponibilité totale et un caractère de bienveillance de l'enseignant, selon (Bogaards, 1991, p.11)

Pour créer une atmosphère où les apprenants se sentent à l'aise, il faut que l'enseignant soit chaleureux, sensible, tolérant, patient et flexible ; qu'il inspire la confiance, le respect de soi et des autres et un sentiment d'acceptation ; qu'il ait une personnalité forte et soit une source de stabilité ; comme on le voit, il s'agit de traits de caractère que l'on souhaiterait trouver chez tous les enseignants.

En d'autre terme, la pratique théâtrale ne va pas de soi, elle met en exergue plusieurs techniques et méthodologies susceptibles de servir l'intérêt de l'enseignant et de l'apprenant en même temps, le tableau ci-dessus analysera le déroulement de la séance théâtrale d'un point de vue affectif et motivationnel.

Tableau 5: Tableau comparatif indiquant le degré de motivation et d'affectivité lors de la Première et la dernière mise en scène.

<i>1. Degrés de motivation et d'affectivité (réactions et interactions)</i>		
La mise en scène	Première mise en scène	Répétition finale
Analyse du comportement	<p>-Les apprenants se lancent dans la mise en scène avec timidité et angoisse.</p> <p>-L'inquiétude était très apparente sur leur visage, pourtant ils se sont bien préparés, il paraît que faire face à un auditoire demande un abandon de soi pouvant remettre en question l'image que l'apprenant a de lui-même dans le groupe classe.</p> <p>-Ils riaient pour cacher leur stress, angoisse et timidité. Cette attitude paralyse les apprenants à s'impliquer dans la conversation et les empêche à parler.</p> <p>-Les apprenants ont été découragés par le nombre de personnes qui les regardent et attendent leur discours.</p>	<p>-Les apprenants se sentent plus à l'aise quant à leur prise de parole, il paraît que les séances de répétition leur ont permises de connaître mieux la posture et l'attitude qu'il faut adapter dans chaque situation de la mise en scène.</p> <p>- Ils prennent leur souffle avant de parler ce qui a rendu leurs phrases plus compréhensibles, ils ont également l'air plus motivé et enthousiastes, cette activité a beaucoup plu aux apprenants par son caractère ludique. De plus, ceux-ci apprécient d'être mis en action.</p> <p>- Les apprenants étaient désireux de montrer leurs compétences, ceci indique un développement remarquable de leur personnalité, selon Linton (1945) : <i>‘ la personnalité est un noyau d'habitude, organisé, relativement persistant, entouré d'un halo de réponses</i></p>

		<i>comportementales entraînent de se réduire en habitudes</i> '. -Leur comportement observable témoigne le développement d'une pensée réflexive et d'une imagination créative.
Rôle de l'enseignante	-La motivation personnelle du professeur est un élément fondamental pour maintenir l'intérêt de ses apprenants, l'enseignante lance le rythme du travail avec beaucoup de motivation et d'enthousiasme, son objectif était de créer un climat de confiance et de respect et d'assurer que tous les apprenants participent et prennent la parole. -L'enseignante préfère ne pas interrompre celui qui parle et intervenir à la fin de la séance pour mettre le point sur les fautes commises. - Durant la séance de modélisation, l'enseignante leur a donné quelques astuces pour maîtriser le souffle et assurer la fluidité de la parole.	

Commentaire

De la lecture de ce tableau, nous avons remarqué un développement remarquable de la personnalité des apprenants, ces derniers ont pu franchir les barrières de la timidité et de la peur empêchant leur parole, ils s'expriment confidemment durant la dernière répétition, ce qui révèle l'impact positif de la démarche déployée par l'enseignante durant les séances d'entraînement.

C. Sur le plan socio-affectif

Au cours du processus d'apprentissage, il est primordial de créer et de vivre des activités où l'on donne de l'importance aux relations humaines. A travers les pièces théâtrales présentées, les apprenants de la 2^{ème} année moyenne ont pu s'impliquer dans la vie de groupe, prendre des

initiatives et communiquer en toute spontanéité, ils ont pu également interagir avec leur milieu en respectant les normes sociales et culturelles.

Pour expliquer le processus interactionnel des apprenants au cours de leur présentation théâtrale, nous allons présenter un tableau comparatif qui expliquera l'attitude des apprenants durant leur première et leur dernière mise en scène d'un point de vu socio-affectif.

Tableau 6: Tableau comparatif indiquant la place de l'apprenant au sein du groupe de travail et sa relation avec ses paires.

<i>1. La place de l'apprenant au sein du groupe de travail et sa relation avec ses paires</i>		
Mise en scène	Première mise en scène	Répétition finale
Analyse du comportement.	<p>-Les apprenants se précipitent à parler sans attendre leur tour de parole. Par conséquent, le discours était interrompu et mal compris.</p> <p>-Les apprenants ont mémorisé leur discours sans prendre en considération la temporalité accordée pour chaque discours interprété, quelques phrases prennent une durée très lente par rapport à d'autres, ce prolongement avait paralysé les échanges, tout le monde parle dans un brouhaha continu. En outre, quelques apprenants se trouvent incapables de maîtriser leur discours et d'interagir efficacement avec les autres acteurs.</p> <p>-l'échec communicatif est lié principalement aux facteurs socio-</p>	<p>- Le groupe de travail désire montrer leur compétence en matière de l'oral. En effet, chaque apprenant s'efforce à mobiliser rigoureusement ce qu'il a appris durant les séances de la modélisation afin d'interagir efficacement. Cette volonté témoigne un travail coopératif entre les apprenants et l'enseignante.</p> <p>- Les échanges étaient plus fluides et les apprenants se comportent d'une façon plus spontanée, cela montre leur compétence sociale ainsi qu'un développement moral.</p> <p>- A travers cette mise en scène, l'apprenant était capable de vivre des situations où il doit faire des choix, prendre des décisions et</p>

	<p>affectifs, quand l'apprenant est incapable de faire émerger ses émotions à cause de son excès de timidité, il risque suspendre ou bloquer les échanges qui suivent, car les réactions se produisent par effet de contacts interactifs dans une situation communicative donnée, cette dernière dévoile une certaine complicité entre les différents acteurs interagissant mutuellement.</p> <p>- Le statut social des apprenants en difficulté risque de stigmatiser, de marginaliser et d'exclure leurs interactions sociales. Comme on l'a déjà signalé les apprenants qui sont issus d'un milieu défavorisé se sentent marginalisés face à ce genre d'activité ludique.</p>	<p>exprimer ses sentiments, ces actions se déroulent dans le cadre des échanges et des interactions entre les apprenants ; acteurs d'une pièce théâtrale.</p> <p>- durant cette activité ludique, la totalité des apprenants étaient impliqués, ils ont contribué activement à la réalisation de cette tâche, leurs efforts se manifestaient dans leurs comportements ainsi que la fréquence de leur prise de parole.</p> <p>- Chaque apprenant était un maillon essentiel constituant une chaîne solide qui manœuvre la réalisation d'une prise de parole jugée continue et efficace.</p>
Rôle de l'enseignante	<p>-Les objectifs de cette activité ont été explicités par l'enseignante. Elle s'est contentée de guider et d'orienter les apprenants en leur expliquant les instructions de cette activité. Elle a su gérer le temps de la réalisation de cette activité.</p> <p>- Elle s'efforce à établir un sentiment d'appartenance à la classe et au groupe de travail, de créer une dynamique relationnelle et d'apporter un soutien cognitif et motivationnel.</p> <p>-l'enseignante souligne l'importance du travail coopératif, les efforts fournis ont été valorisés et soutenus.</p>	

Commentaire

Ce genre d'activité renforce le caractère coopératif et interactionnel chez les apprenants. En lisant le tableau ci-dessus, nous constatons le têt d'implication des apprenants qui interagissent mieux durant la dernière répétition comparativement à la première, ceci est la conséquence d'une prise de conscience de l'importance de la participation active de chaque apprenant au sein du groupe de travail. En effet, chaque élément est censé ajouter sa propre contribution pour arriver à assurer la continuité des échanges.

IV. APPORTS INTERCULTURELLES

Parler une langue étrangère (FLE) nécessite impérativement d'entrer en contact avec la culture de la langue en question, car on ne peut dissocier la langue de sa culture, notamment quand le contact s'effectue dans le cadre de la pratique théâtrale, là où la communication est basée essentiellement sur l'échange et l'interaction orale de la part des sujets non-natives, parlant une langue étrangère.

Les difficultés observées étaient dans un premier temps au niveau de la rédaction.

En effet, ce n'est pas évident de rédiger une fable en langue étrangère et l'interpréter en fonction des représentations culturelles du pays cible, il fallait avoir une connaissance assez considérable dans le domaine culturel et donc acquérir une compétence culturelle et interculturelle permettant de présenter le texte d'une façon plus adéquate.

Les apprenants, et au cours de leur rédaction ont été confrontés au phénomène d'interculturalité, dans la mesure où les normes de leur communication ne correspondent pas à celles des pays occidentaux francophones mais à celle de leur pays natal. Donnant l'exemple de l'emploi des pronoms 'tu' et 'vous'.

L'autre difficulté identifiée se situe au niveau du choix des registres de langue à employés et de l'intonation appropriée à chaque discours, ce choix a été influencé par la confusion d'usage de la langue maternelle et la langue cible remarquée lors de la lecture des scénarios.

Passant à la mise en scène, d'autres difficultés d'ordre extralinguistique ont surgi, il s'agit de la communication para verbale relative aux traits caractéristiques de la langue française, le manque du contact visuel était très apparent chez les apprenants, on l'a constaté clairement quand les deux sexes interagissent. En effet, le contact visuel dans les pays francophones est indispensable pour assurer la compréhension et la continuité de la conversation, par contre, en

Algérie, et dans certaines régions du pays, le regard lors de la prise de parole peut être interprété différemment et surtout quand il s'agit d'un contact entre (homme/ femme).

En outre, l'utilisation du langage gestuel de la part de certains apprenants ne convenait pas à la nature du discours, cela s'explique par le fait que, les apprenants ignorent encore les conventions qui régissent les comportements, ces dernières font partie de la compétence culturelle propre à la langue cible.

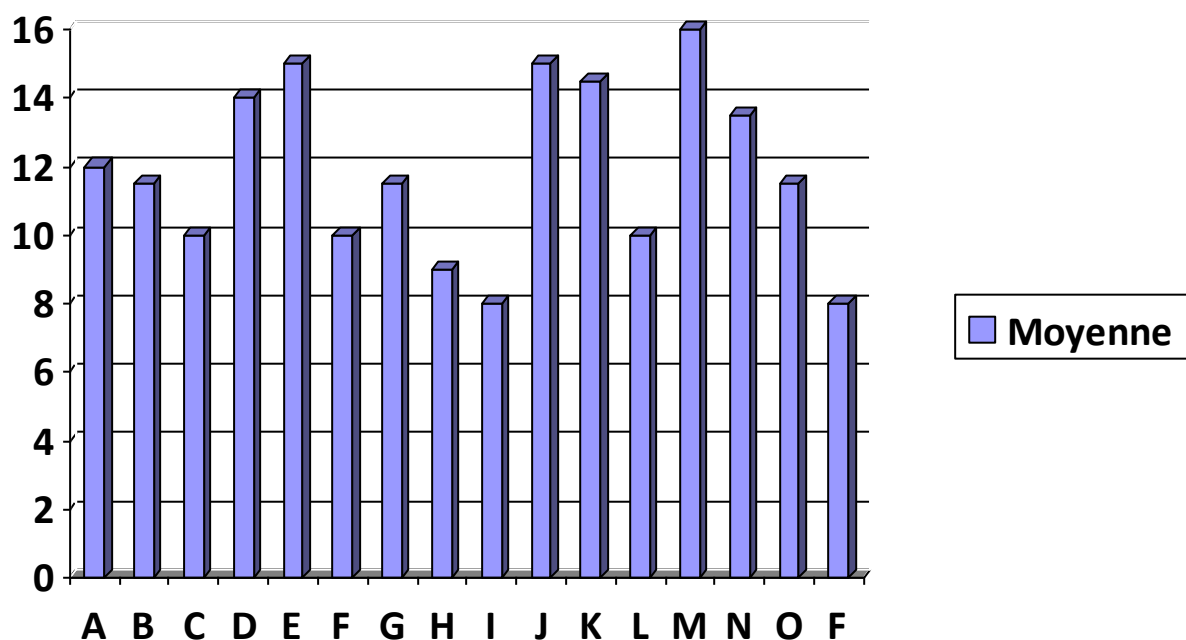
L'enseignante avait trouvé des difficultés énormes pour expliquer l'usage de la langue dépendamment de sa culture.

II. ANALYSE STATISTIQUE COMPARATIVE DU RENDEMENT SCOLAIRE DES APPRENANTS EN MATIERE DE FLE

Pour mesurer le degré de réussite d'une telle démarche en classe de FLE, nous allons analyser et comparer les moyennes des apprenants en matière de FLE, Les moyennes des seize apprenants concernent le premier trimestre (avant l'expérimentation) et le deuxième trimestre (après l'expérimentation), l'objectif étant de voir si la démarche suivie pourrait améliorer les résultats scolaires des apprenants, et si l'apprentissage ludique est un élément essentiel et indispensable pour la réussite scolaire.

A. Rendement du premier trimestre (Avant la mise en scène)

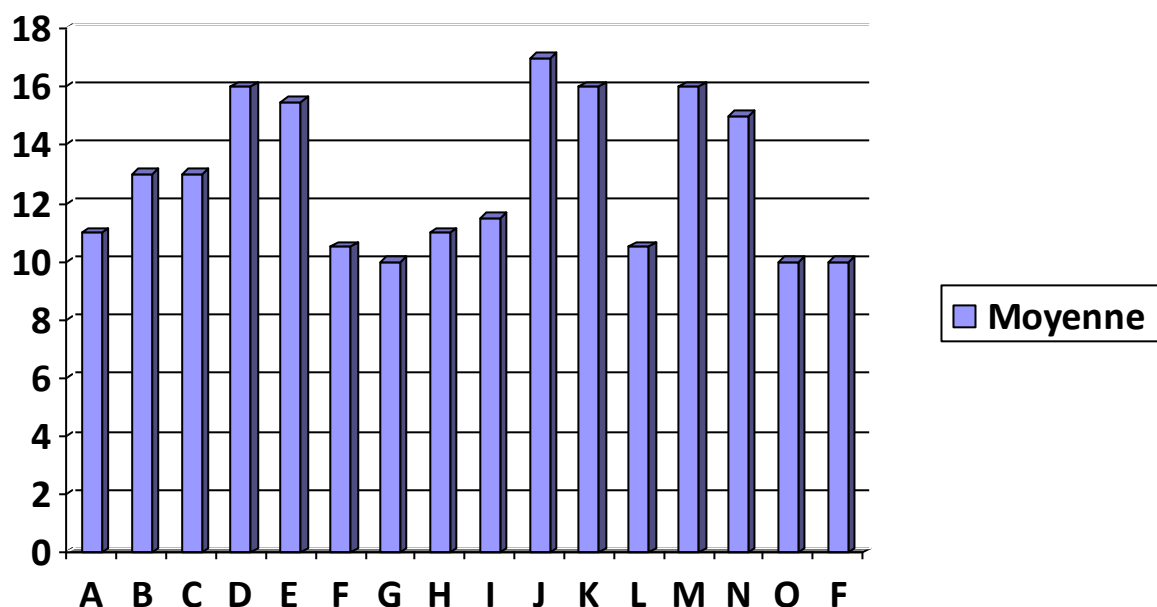
Apprenant	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Moyenne	12	11,5	10	14	15	10	11,5	9	8	15	14,5	10	16	13,5	11,5	8

**Commentaire :**

Les données obtenues, illustrées dans le graphique ci-dessous, mettent en évidence les disparités remarquables de la moyenne obtenue par chaque apprenant, ces résultats caractérisent le rendement du premier trimestre (avant expérimentation). Trois apprenants ont eu au dessous de la moyenne, alors que d'autres leur moyenne varie entre 10 et 16.

B. Rendement du deuxième trimestre (Après la mise en scène)

Apprenant	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Moyenne	11	13	13	16	15,5	10,5	10	11	11,5	17	16	10,5	16	15	10	10



Commentaire :

Les résultats obtenus à partir du graphique ci-dessous montrent clairement une augmentation légère des moyennes de la majorité des apprenants, cette augmentation vient juste après la mise en place de notre démarche expérimentale, et qui vise le thème du projet 2 intitulé ‘ raconter à travers la fable’.

Nous remarquons que tous les apprenants ont eu la moyenne, cette dernière varie entre 10 et 17.

C. Résultat final

Les données indiquent un taux d’amélioration assez remarquable après la mise en place de notre expérimentation.

En effet, le processus d’apprentissage guidé par une démarche ludique, avait amélioré non seulement l’expression orale des apprenants mais aussi leur compétence langagière à travers toutes ces dimensions, et ce, en se focalisant sur les quatre compétences terminales (compréhension orale/ écrite, expression orale/ écrite).

III. L'APPORT DE L'EXPERIMENTATION

➤ **D'ordre méthodologique :**

- Dans l'approche actionnelle, l'apprenant est un acteur social effectuant plusieurs tâches individuellement ou au sein d'un groupe de travail, il déploie activement ses ressources pour aboutir à la concrétisation de la tâche finale. A cet égard les activités théâtrales semblent bien répondre aux principes de cette approche.
- Au cours des apprentissages, les apprenants ont pu développer des habiletés méthodologiques pouvant donner du sens à leur apprentissage, et ce, en réorganisant leur démarche de tâtonnement et de recherche.
- Développer des méthodes de travail autonome et collectif.

➤ **D'ordre intellectuel :**

- L'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être s'installent, se concrétisent, et se mobilisent à bon escient à travers une démarche actionnelle et motivationnelle.
- Les apprenants ont trouvé leur dernière répétition plus facile que la première, ils ont pu sentir qu'ils ont fait des progrès, ce qui les motive à continuer d'apprendre le français.
- L'évaluation des pratiques théâtrales n'était guère facile à réaliser car c'était difficile de faire l'évaluation de chaque apprenant dans un travail coopératif.
- Lors des activités de théâtre, la tâche à réaliser était clairement marquée et tous les apprenants connaissent bien l'objectif, l'enseignante a fait en sorte que la finalité des activités soit facile à réaliser en adaptant le discours théâtral à leur niveau de langue.

➤ **D'ordre de la communication :**

- L'enseignante avait offert un espace où les apprenants peuvent s'apprendre de façon spontanée dans des interactions entre eux, son rôle était de guider les apprenants, les orienter et mettre en place l'évaluation la plus appropriée. .
- L'activité théâtrale est considérée comme l'une des meilleures démarches interactives applicable dès le niveau débutant.
- L'activité théâtrale est une activité intégrale parce qu'elle contient l'ensemble des quatre composantes que Moirand donne pour la compétence de communication.
- Les résultats obtenus lors de l'analyse de la dernière répétition montrent l'efficacité de l'activité d'interaction dans des scénettes destinées aux débutants.
- Se familiariser avec ce genre d'activité avait offert aux apprenants la possibilité de communiquer lucidement et spontanément.

➤ **D'ordre personnel et social :**

- A travers le théâtre, l'enseignant peut faire travailler l'ensemble des élèves qui ne se connaissent pas et qui partageront la même classe toute l'année à venir.
- S'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources disposées.
- Renforcer sa personnalité et savoir se positionner en tant qu'émetteur ou récepteur.
- Donner son avis et partager son expérience avec autrui.

Conclusion

L'analyse des pratiques verbales et comportementales à travers l'activité théâtrale est révélatrice d'un ensemble de constats répartis sur plusieurs plans (Linguistique et gestuel/ affectif et motivationnel/ socio-affectif).

Les résultats de cette expérimentation se réfèrent à une étude analytique des interactions interpersonnelles où l'échange se fait avec des mots mais aussi avec le corps, chacun des communicants émet des comportements corporels (geste, regard, mimique faciale, posture, distance interpersonnelle...Etc.) et répond à ceux de l'autre. Dans le cadre d'une pratique théâtrale, l'apprenant apprend à se servir de ces comportements et les utiliser à bon escient afin d'assurer une bonne performance théâtrale. Néanmoins, il doit faire face à quelques obstacles psychologiques entravant sa communication.

A l'issue de cette expérience nous affirmons les apports pédagogiques de l'intégration des activités théâtrales en classe de FLE, ce genre d'activité ludique contribue positivement dans l'amélioration de la prise de parole en renforçant l'estime de soi et en optimisant la participation active des apprenants en classe de FLE. En effet, la question relative à la mise en place des activités théâtrales nous a révélé que cette pratique enseignante a un rôle prépondérant dans l'évolution d'un esprit créatif et d'une expression spontanée. La collaboration entre pairs représente un axe de travail fondamental.

Chapitre IV:

Difficultés, utilités et limites de la recherche

Introduction

L'aboutissement aux résultats représentés précédemment, était le fruit d'un long parcours de recherche et de tâtonnement, où nous avons pu expliciter quelques points essentiels faisant l'objet d'étude de cette recherche. Or, cela n'était guère facile à réaliser vu les obstacles qui ont pu entraver l'avancement de la recherche et son expérimentation.

Dans ce présent chapitre, nous allons évoquer les obstacles et les difficultés rencontrés tout au long de notre recherche, nous exposons l'utilité, les limites ainsi que les perspectives de cette étude.

En effet, dans chaque travail de recherche, ayant pour objectif l'étude, la description, l'explication ou l'éclaircissement d'un phénomène, les obstacles et les difficultés resteront inévitables. Or, cela n'achèvera pas le travail, mais le consolide et le développe quand le problème est résolu.

Quand les difficultés de la recherche sont parfaitement surmontés, le travail progresse et se développe continuellement ; dans ce cas, la recherche sera utile et servira de source de référence pour les prochaines études. Cette utilité témoigne du degré de réussite d'une telle recherche, et donc, son adaptation et sa pertinence.

Outre son utilité, la recherche doit présenter de nouvelles perspectives dans le domaine didactique, elle ouvre un éventail de questions pouvant élargir son champ d'étude et cela à travers ses différentes dimensions.

Nous constatons donc, que le travail de recherche n'a jamais de fin ; il s'enrichit au fur et à mesure pour constituer une sorte de prolongement, et ce, quand d'autres questions ne cessent de se poser. Ces questions sont complémentaires et visent d'autres aspects de la recherche.

C'est ce que nous allons introduire dans ce chapitre.

I. DIFFICULTES AU NIVEAU METHODOLOGIQUE

Toute recherche est exposée à des difficultés, la nôtre n'en fait pas exception.

Au cours de l'élaboration de notre étude, nous avons rencontré d'énormes difficultés. Nous étions confrontés à des problèmes liés au processus de recueil de données, cela est dû au choix de notre instrument de mesure ainsi que l'échantillon choisi.

L'entretien semi-directif est pour la plupart des chercheurs, l'un des outils efficaces de collecte de données, car il permet d'obtenir le maximum de réponses dans un laps de temps bien déterminé, le recours à cet instrument permet aussi de standardiser et de comparer les résultats obtenus lors de notre entretien. Or, il nous a créé d'énormes difficultés quant à son élaboration ou son application.

L'entretien est un processus fondamental d'interaction et de communication humaine, cet instrument de recherche se base sur l'échange à travers un simple jeu de question/réponse permettant de créer des rapports sociaux assez importants.

La première difficulté rencontrée était au niveau de l'acceptation de l'entretien en tant que tel. En effet, la quasi-totalité des personnes interviewées ont refusé d'entrer en contact avec nous et d'en parler, et ce, malgré la promesse de garder leur anonymat. Cette situation nous a perturbée, étant donné que notre échantillon doit être bien étudié, varié et hétérogène.

Le nombre d'enseignants qui ont accepté de collaborer et de répondre aux questions était assez réduit : ce qui a nécessité notre déplacement vers d'autres régions de la wilaya pour élargir notre échantillon, chose qui n'était pas facile à réaliser, car les établissements consultés se trouvent dans des régions rurales dont l'accès était extrêmement difficile.

Il paraît que l'idée d'enregistrer les paroles à l'aide d'un magnétophone avait créé chez eux un sentiment de peur et de responsabilité, étant donné qu'ils ne sont pas habitués aux entretiens. Malgré ces contraintes, nous avons pu finalement les convaincre en leur expliquant la nécessité d'une telle recherche dans le domaine didactique et pédagogique. Cette sensibilisation leur a "ouvert les yeux" sur le phénomène du blocage linguistique, ses causes, ses conséquences ainsi que les solutions proposées ou à proposer.

Nous citons aussi le problème de déchiffrement des paroles lors de l'analyse des enregistrements. Quelques enseignants n'arrivent pas en effet, à articuler intelligiblement les

mots, ce qui a rendu leur parole presque incompréhensible. Par conséquent, quelques passages ont été supprimés ou reformulés pour ne garder que l'essentiel de leurs dires.

Il faut faire remarquer que le recueil de données concerne aussi les données théoriques, La collecte de ces données nécessite impérativement le recours et la consultation de plusieurs documents généraux ou de spécialité, ces derniers sont relatifs à notre objet d'étude.

Pour les consulter nous étions, donc, obligée de nous rendre dans des bibliothèques et chercher les ouvrages ayant une relation avec notre problématique de recherche.

Nous tenons à préciser que les conditions d'emprunt des ouvrages et l'accès aux thèses ont été souvent très difficiles, à cause de l'indisponibilité des ouvrages et des documents dans la plupart de nos universités.

Nous pensons que la disponibilité des thèses est primordiale pour le prolongement et l'évolution de la recherche scientifique, leur consultation permet d'éviter de consacrer beaucoup de temps à la lecture des ouvrages, faite le plus souvent d'une façon aléatoire. Ce qui va être utile pour l'avancement de la recherche.

Il faut ajouter le nombre très réduit des travaux réalisés autour des pratiques théâtrales et la manière de leur application en classe de FLE.

II. DIFFICULTES AU NIVEAU DU CHOIX DE L'OBJET D'ETUDE

L'étude des représentations et des pratiques théâtrales en contexte algérien, est un élément caractérisé, le plus souvent de difficile parce qu'il s'agit d'un domaine didactico-culturel complexe, qui demande beaucoup de moyens pour que le chercheur puisse collecter et trouver les informations nécessaires ayant un lien avec son objet d'étude.

En effet, le choix de notre objet d'étude est un élément déterminant permettant de sélectionner la méthodologie qui semble la plus adéquate pour ce genre de recherche, étant donné que notre objet d'étude prend un aspect didactique et culturel, cela nous a compliqué la tâche, du moment que le choix de la démarche et la perspective à adopter doivent avoir un lien cohérent avec notre objet d'étude.

D'ailleurs, c'est pour cette raison que nous avons opté pour la perspective d'observation et d'expérimentation en nous appuyant essentiellement sur les principes de l'approche qualitative, nous nous sommes contentée d'adopter une technique de recherche qualitative présentée sous

forme d'un entretien semi-directif et exclure d'autres techniques de recherche s'inscrivant dans un contexte qui ne s'apprêtait pas à une telle étude.

Nous soulignons qu'en plus de cette contrainte, la non-disponibilité des travaux de recherches dans ce domaine en Algérie nous a posé un grand problème : c'était le défi à relever dans la mesure où nous étions dans l'obligation d'opter pour des travaux de chercheurs étrangers, puis les adapter à notre contexte algérien : cela témoigne de notre insistance et attachement au choix de notre objet d'étude.

De plus, ce choix nous a exposée à plusieurs contraintes sur lesquelles nous avons butées. La plus saugrenue, à nos yeux, est celle ayant trait à l'aspect administratif (manque de temps, absence des responsables, refus de la communication, etc.). Ceci a rendu notre mission assez périlleuse. En effet, la tâche n'était pas toujours facile à réaliser, et ce, à cause de la nature de notre sujet qui demande une grande réflexion de la part des enseignants faisant partie de notre corpus d'étude, à quoi s'ajoute le problème de déplacement que nous avons signalé précédemment.

III. CONTRAINTES TECHNIQUES

En nous appuyant sur notre expérimentation et sur l'ensemble des données recueillies lors de notre entretien avec les enseignants de français, nous avons identifié deux types de contraintes.

Le premier obstacle identifié était au niveau de la gestion de l'espace. En effet, la mise en place des activités théâtrales exige le changement de la disposition spatiale de la classe, il s'agit de déplacer le mobilier avant et après chaque activité, cela a entraîné une perte de temps, et une désorganisation au sein du groupe de travail. En outre, c'est difficile de gérer une classe quand les apprenants sont debout et en action dans l'espace, ce changement avait déstabilisé les apprenants étant donné qu'ils ne sont pas habitués à cette modalité de travail.

Le second obstacle se résume autour du comportement des apprenants, il faut anticiper leurs réactions quand il s'agit de les faire sortir de leur zone de confort, la majorité des apprenants ont du mal à s'extérioriser et se trouvent embarrassés à l'idée de devoir participer à une scène de théâtre.

Au début, l'enseignante ne savait pas comment se comporter pour aider les apprenants en difficultés à s'extérioriser, et les encourager à participer sans les forcer. Son rôle était de les guider vers une prise de parole ludique, puis de guider ceux qui sont agités vers le respect des

règles d'une telle activité, dans la mesure où ils devront écouter leurs camarades sans les interrompre et prendre la parole au moment opportun.

IV. UTILITE DE LA RECHERCHE

L'acquisition de la compétence d'expression orale est une tâche complexe pour les apprenants d'une langue étrangère, et ce malgré l'importance d'une telle dimension dans l'enseignement/ apprentissage du FLE ainsi que les efforts considérables fournis pour l'installer : les problèmes d'expression orale ne cessent d'augmenter.

Plusieurs études ont été menées pour trouver des méthodes d'enseignement pouvant gérer le blocage communicatif chez nos apprenants, et donc, arriver à proposer des solutions dans ce sens.

En effet, la mise en scène des textes de théâtre est l'une des méthodes les plus efficaces pour amener les apprenants à communiquer et parler librement. À travers son utilisation, l'apprenant se familiarise avec la langue et ses différents usages, il manie le lexique, la syntaxe, l'articulation, la prononciation, la phonologie, le rythme, la morphologie, les gestes, les mimiques, etc.

La simplicité de son vocabulaire et de sa syntaxe, il peut être abordé à tous les niveaux, et permettre à l'élève d'améliorer ses compétences linguistiques, par le perfectionnement de la prononciation et de l'expression orale grâce aux représentations. (Lentin, 1988, p.48)

L'enseignement du FLE doit avoir un sens, pour que l'apprenant soit en mesure de communiquer, il doit comprendre que la langue possède plusieurs variétés et plusieurs registres de langues, et leur utilisation dépend des différentes situations de communication car : « *Il ne suffit pas de connaître une langue pure, homogène, monolithique, il faut être capable aussi de comprendre, et si possible même d'utiliser, toutes les différentes variétés de la langue* ». (Roulet, 1973, p. 22-26).

Le texte de théâtre s'est avéré un atout performant qui vise à travers sa mise en scène le développement des compétences linguistiques, communicative et interculturelles.

L'apprentissage d'une langue étrangère relève de trois dimensions : d'une part, le cadre culturel, cognitif et affectif dans lequel l'apprenant déploie son activité, et qui détermine ses représentations de la langue étrangère et de l'apprentissage ; d'autre part, la situation institutionnelle où se réalise l'enseignement, et notamment ses implications sur le statut de la communication en classe : finalement, les activités de classe elles-mêmes, qui définissent l'activité de l'apprenant et orientent le sens de son apprentissage. En effet, une

langue est un objet social, appartenant à tous et ayant une existence en dehors de l'institution. (Pendanx, 1998, p.10)

Le théâtre joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage du FLE, L'objectif de notre travail de recherche est de mieux comprendre le fonctionnement d'une activité ludique en classe de FLE et sa capacité à débloquent la parole des apprenants.

Notre intention est de comprendre le fonctionnement du théâtre en classe de FLE, et de connaître les facteurs qui favorisent et ceux qui freinent l'expression orales chez les apprenants.

Notre étude propose d'introduire le théâtre dans les programmes et les manuels de 2^{ème} Année Moyenne, cette initiative pourrait favoriser un enseignement ludique et motivant en impliquant les apprenants dans leur propre processus d'apprentissage, ce qui va favoriser leur autonomie en se détachant progressivement de leur passivité.

Nous sommes convaincue que la réalisation de tout travail de recherche est d'une quelconque utilité, notre travail a été riche d'enseignements. En effet, il nous a conduit à prendre conscience du rôle de la perspective actionnelle, de l'ampleur du théâtre et sa place dans le domaine d'enseignement/apprentissage du FLE, et ce, en nous inspirant des différents éléments théoriques, très intéressants d'ailleurs, que nous ignorions avant d'entamer cette recherche.

A. Pour les enseignants

L'enseignement de l'oral au moyen a soulevé de nombreuses questions au sein du collectif des professeurs, relatives aux principes des nouvelles approches didactiques et leur application en classe de FLE.

En effet, les difficultés que pose l'enseignement de l'oral sont innombrables. Les enseignants, après avoir pris connaissance de ces difficultés, ont été en quelque sorte désorientés quant à la mise en place de stratégies et méthodes permettant de remédier aux lacunes d'expression orale.

Il s'est avéré que les principes de la perspective actionnelle s'adaptent parfaitement à ce genre de situation, permettant ainsi, de créer des activités ludiques en classe et les mobiliser à bon escient pour former des apprenants capables de communiquer d'une façon ludique et motivante.

L'importance d'une telle étude dans le domaine éducatif se résume dans sa capacité à donner aux enseignants les réponses qu'ils cherchaient, en outre, nos contacts avec eux nous ont amené à entamer des discussions concernant les différents points relatifs à notre sujet d'étude.

A travers cette recherche, nous avons donné quelques éléments de réponse aux différentes interrogations souvent posées par nos enseignants de FLE, ce qui a constitué une source d'information et d'éclaircissement des idées qui semblaient ambiguës.

Notre travail pourrait constituer un guide ou un document d'accompagnement des enseignants, facilitant le repérage des différentes notions théoriques et permettant de découvrir les nouveaux moyens d'enseignement de l'oral en se référant aux pratiques théâtrales.

B. Pour l'institution

Connaitre les représentations des enseignants est un élément essentiel permettant d'aboutir à une meilleure estimation de leurs besoins et par conséquent, améliorer leurs compétences.

En effet, améliorer la compétence des enseignants en matière d'enseignement de l'oral d'une façon générale et d'enseignement de la production orale d'une façon particulière, pourrait améliorer la performance de l'institution, étant donné qu'ils constituent deux facettes qui se complètent.

L'apprentissage de l'expression orale par le biais du théâtre nécessite l'implication des acteurs du système éducatif, ces derniers constituent un moteur propulsant la recherche scientifique, et une passerelle vers la réalisation des objectifs d'apprentissage.

Comme toute recherche, les résultats de la thèse devraient contribuer à l'amélioration et l'avancement des pratiques enseignantes et donc à la réussite de l'institution.

Nous souhaitons, à travers notre étude, promouvoir l'acte ludique en classe de FLE, et ce en nous adressant directement à l'institution éducative. Cette dernière, étant élément important dans notre société, œuvre pour contribuer à l'éducation et au développement des valeurs sociales des apprenants, elle s'intéresse au développement de ses qualités physiques, intellectuelles et morales, ce qui va lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale en bâtissant une personnalité suffisamment épanouie.

Nous sommes persuadée que notre étude pourrait retenir l'attention de l'institution scolaire, car elle se situe dans le cadre de la nouvelle réforme, elle est à la fois une analyse d'un problème et une proposition d'une solution.

V. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Notre travail de recherche ne fait pas l'exception quant aux limites qui concernent la réalisation de ce travail, en réalité, plusieurs facteurs ont eu de l'influence sur les résultats de notre recherche.

Malgré toutes les précautions prises pour éviter tous genre d'obstacles (anonymat, révisions et consultation d'experts), nous ne pouvons confirmer l'idée que les résultats obtenus correspondent réellement aux pratiques enseignantes effectuées en classe de FLE. En effet, et comme toute étude ayant choisi l'entretien comme instrument de recherche, ce type de procédure peut générer plusieurs limites, nous citons celles qui concernent la fiabilité des propos, car rien ne confirme si les déclarations des enseignants choisis pour l'entretien correspondaient réellement à leurs représentations sur la thématique de notre étude.

Un autre point qui a pu désorienter les résultats est relatif à la subjectivité. Nous pensons, en effet, qu'il existe un grand écart entre ce que révèlent les enseignants interrogés et la réalité de leurs pratiques en classe.

En outre, la technique de recueil d'informations choisie représente également des limites quant aux conclusions de la recherche, car il n'est pas toujours facile de tirer des conclusions générales à partir de la confrontation des données recueillis.

En effet, la mise en place de cette technique nécessite un temps assez suffisant ainsi que des compétences de conception, de conduction, et la capacité d'interpréter les résultats.

Par ailleurs, le choix, le nombre et la répartition de nos informateurs est d'une importance capitale dans ce genre de recherche, notre échantillon vise une population limitée géographiquement, ce sont des enseignants de français de la wilaya de Bordj Bou Arreridj.

Nous supposons donc, qu'il serait nécessaire et plus intéressant d'élargir l'étude à un échantillon représentatif de la population totale des enseignants du cycle moyen des autres wilayas du pays.

De cette façon, nous serons capables d'établir des comparaisons plus développées entre les résultats obtenus des sujets parlants.

Notre étude à propos de l'impact des activités théâtrales sur la compétence d'expression orale concerne les apprenants de 2^{ème} année moyenne, cela constitue également une autre limite, en effet, nous aurions dû nous intéresser aux apprenants des autres paliers (primaire et secondaire) puisque l'activité théâtrale pourrait s'adapter selon les besoins langagiers de chaque

palier, soulignant que le théâtre figure seulement dans le programme scolaire du secondaire, donc, une étude comparative aurait pu enrichir les résultats. Nous pourrions expliquer la raison de la réussite d'une telle activité dans un palier et son échec dans un autre, ou même les méthodes de son application dans les différents paliers.

Par ailleurs, la courte période de la recherche ainsi que le nombre réduit de notre échantillon sont des facteurs qui ont pu influencer nos résultats.

Enfin, nous pensons que cette étude pourrait se développer quelques années plus tard en élargissant son champ de recherche et en ciblant d'autres objectifs opérationnels.

VI. RESULTATS OBSERVES ET INFIRMATION OU CONFIRMATION DE NOS HYPOTHESES

Tout au long de la réalisation de ce travail de recherche, nous avons pu montrer le rôle de la perspective actionnelle dans l'acquisition d'une compétence d'expression orale, et ce à travers les pratiques théâtrales, ces pratiques constituent un atout essentiel et efficace destinés aux apprenants éprouvant des difficultés au niveau de leur prise de parole.

Nous sommes partie du postulat qui justifie nos hypothèses émises au début de ce travail, et qui montre le faible niveau des apprenants de 2^{ème} année moyenne en matière d'expression orale. Ce postulat a été confirmé au cours de notre démarche méthodologique. De plus, notre expérimentation nous a éclairée sur les raisons de cet échec et les éventuelles solutions.

Les solutions mises en place fondent notre recherche et incitent les différents acteurs pédagogiques à les adopter adéquatement. L'institution scolaire étant l'une des facteurs pouvant gérer la situation, doit jouer un rôle prépondérant dans la réussite d'une telle approche en classe de FLE.

Les résultats de notre recherche dévoilent que la quasi-totalité des enseignants de français admettent l'idée que leurs apprenants sont en difficulté d'expression orale, et proposent l'inclusion d'une séquence dédiée à la pratique théâtrale dans les programmes de la 2^{ème} année moyenne, d'où la nécessité d'une application rigoureuse de cette approche qu'on nomme ludico-actionnelle.

Dans le cadre de la nouvelle réforme au collège, la place de cette approche reste encore lacunaire, en effet, plusieurs tentatives pédagogiques ont été déployées afin de perfectionner la pratique éducative en mettant en place des activités qui sont sensées développer des compétences

transversales et disciplinaires chez les apprenants, or, ces activités accordent peu de places à l'oral et à son usage.

Notre étude nous a révélé l'exactitude de nos hypothèses en traitant notre thématique sous ses différents axes, nous dévoilons la réalité du terrain éducatif suivant la logique de notre méthodologie de travail.

VII. PERSPECTIVE DE LA RECHERCHE

Nous rappelons que parmi les principes de base de la perspective actionnelle, nous citons l'authenticité des discours ainsi que la notion de tâches à accomplir au cours de l'utilisation ou de l'apprentissage de la langue, le choix des activités théâtrales comme activités ludiques applicables en classe est une référence qui s'adapte parfaitement aux principes de cette approche. Or, l'ignorance de son application par la majorité des enseignants de français nous a motivée à prendre l'initiative et créer une démarche qui facilite l'intégration et l'application.

Notre étude ne pourrait apporter des réponses complètes à toutes les questions relatives à notre problématique : plusieurs pistes de recherches encore restent à explorer.

En effet, l'étude que nous avons menée tente de proposer une solution pédagogique pouvant être intégrée dans les apprentissages du FLE. Cette solution constitue notamment une proposition destinée aux responsables et aux acteurs pédagogiques.

L'analyse des réponses des enseignants révèle qu'il existe un grand écart entre ce qui est recommandé de pratiquer et la réalité de la classe. Il paraît que l'intégration des approches pédagogiques dans les pratiques enseignantes ne se fait pas d'une façon cohérente et générale. En effet, l'application de la perspective actionnelle en classe reste encore floue pour certains enseignants de français, et ce, à cause de son absence dans les programmes officiels et dans les formations continues, donc nous recommandons son réintégration dans les classes de FLE en adoptant une démarche suivie par tous les enseignants de français.

En outre, nous trouvons les pratiques pédagogiques archaïques, s'inspirant de l'ancienne approche « l'approche traditionnelle », celle qui met l'oral au second plan et qui considère l'apprenant comme un récepteur passif, cette approche ne favorise pas l'autonomie et n'encourage pas la participation active des apprenants, par conséquent la majorité des apprenants se trouvent en situation de dépendance et d'automatisme.

Dans le cadre du changement des habitudes et des pratiques, nous nous sommes engagée à présenter une démarche qui semble adéquate, et ce en collaboration avec les enseignants interrogés.

Dans cette perspective, nous souhaitons approfondir les recherches dans ce domaine en nous focalisant sur les points suivants :

- Intégrer une séquence dédiée à l’oral dans le curriculum et appliquer ses recommandations.
- Réaliser des recherches plus approfondies pour découvrir d’autres façons d’aborder le théâtre en classe.
- Accompagner la pratique théâtrale d’un dispositif numérique pouvant susciter plus de motivation chez les apprenants.
- Créer des classes de théâtre et les intégrer dans le processus d’apprentissage comme un moyen de communication et de perfectionnement de la langue.
- Inciter les acteurs pédagogiques à mobiliser les ressources nécessaires dans le but de propager la pratique théâtrale.
- Une étude sur le contexte interculturel pourrait être menée pour élucider l’influence du théâtre sur l’acquisition de la culture et de la langue.
- D’autres perspectives subsistent relatives à notre thématique et pourraient constituer une recherche complémentaire qui apporterait des réponses à notre problématique. En effet, il serait intéressant de découvrir les représentations des apprenants par rapport à notre objet d’étude, voire, la manière dont ils perçoivent cette méthode d’apprentissage de l’oral.
- Enfin sur un autre plan, nous pouvons proposer une formation des enseignants dans le domaine de l’oral et des pratiques théâtrales, l’objectif étant de former des enseignants aptes de construire des compétences à travers les jeux de rôle. Cette formation combine entre l’art dramaturgique et l’expression orale.

Conclusion

A travers cette étude nous avons pu démontrer que le théâtre est un ressort important dans le domaine pédagogique à condition de savoir le pratiquer et le mettre en place. Cette pratique doit être clairement explicitée afin que chacun des apprenants et des enseignants se familiarisent avec cette nouvelle méthode d'apprentissage et ne pas craindre d'être scruté dans ce processus.

L'objectif de notre démarche est de former des apprenants acteurs capables d'interagir dans des situations qui ressemblent à celles qu'ils peuvent vivre dans leur quotidien. Or atteindre ces objectifs n'était pas sans contraintes expérimentales.

Ce présent chapitre a mis au clair les résultats de notre expérimentation et présenté objectivement les avantages, les lacunes et les insuffisances de la démarche adoptée, et ce, en se focalisant sur les points forts et les points faibles de notre étude.

Les difficultés rencontrées lors de la réalisation de ce projet est une étape inévitable, durant laquelle plusieurs tentatives de recherche ont été déployées afin de trouver des solutions convenables à chaque situation rencontrée. Ce qui a engendré l'apparition des obstacles constituant ainsi les limites de la recherche en question.

Les limites ont été explicitées dans un ordre bien déterminé pour lever le voile sur les différents phénomènes qui peuvent persister en phase de documentation, d'expérimentation ou de rédaction. Ces phénomènes sont, dans la plupart des cas, des imprévus qui ont pu entraver l'avancement de la recherche mais qui ouvrent d'autres perspectives traitant le sujet abordé ou même d'autres sujets en relation avec notre thématique de recherche.

Les apports théoriques obtenus resteront stériles s'ils ne sont pas pris en considération, ainsi notre travail de recherche vise des perspectives que nous avons citées précédemment, l'élargissement de ces perspectives peuvent également alimenter les débats dans ce domaine, à savoir, trouver d'autres pistes de recherche pouvant constituer une continuité à notre étude.

Conclusion générale

" Ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas, c'est parce que nous n'osons pas qu'elles sont difficiles"

Sénèque

Conclusion générale

C'est à travers la langue orale, considérée comme le premier moyen de communication, que l'enfant peut structurer, décrire, contrôler ou évaluer son expérience.

De plus, la langue orale est le principal médiateur de culture qui permet à l'enfant de se situer dans le monde et de se définir avec lui et en lui.

A son niveau le plus élémentaire, la langue orale s'emploie pour communiquer avec d'autres personnes, cela implique l'utilisation de la pensée, des connaissances et des compétences permettant d'écouter et de parler efficacement. De ce fait, la langue orale est au cœur de la vie de toutes les personnes.

En effet, l'oral imprègne toutes les facettes du programme scolaire du cycle moyen, l'amélioration de la compétence de l'oral (en réception et en production) revêt une importance capitale, en réalité, son importance est aussi grande que celle de la lecture ou de l'écriture.

Bien que le curriculum insiste fortement sur la compétence orale, il a été reconnu que l'installation de cette compétence s'est avérée difficile, raison pour laquelle, les pratiques scolaires ont souvent négligé l'enseignement de l'oral en donnant la priorité à la lecture et à l'écriture.

La difficulté de la mise en œuvre de la production orale en classe de FLE est, le plus souvent, liée à la complexité de son observation, de son analyse et de son évaluation, (Garcia-Debanc, 1999, p.197) affirme que :

Dans le temps de la classe, les effectifs actuels moyens des classes de collège et de lycée ne permettent qu'une évaluation très occasionnelle des performances de chacun des élèves. D'autant plus que les enseignants ont l'illusion que, pour que les élèves réussissent à l'oral, il faut qu'ils « participent ». Or, l'analyse détaillée des prises de parole en classe dans le « cours dialogué » montre que, dans ce cas, les élèves ne produisent que des bribes qui s'insèrent dans la parole magistrale. De sorte que le dialogue n'est qu'un monologue à plusieurs voix. Si l'évaluation s'opère à partir d'exposés, de présentations de livres à la classe, de débats, le nombre des élèves qui peuvent être sérieusement évalués à chacun des cours est faible. Et l'on peut craindre de passer, dans ce cas, plus de temps à évaluer qu'à enseigner l'oral. Un travail sérieux ne peut donc être conduit que dans le cadre de groupes à effectifs restreints, de dédoublements de classes ou de modules et l'oral ne peut avoir le monopole de ces temps de travail.

En effet, l'un des principaux moyens qui permettent de surmonter les difficultés et d'aider les apprenants à participer en tant qu'auditeurs et orateurs aux conversations, est de permettre aux enseignants de modéliser eux-mêmes de bonnes activités d'écoute et de parole. Par

conséquent, il est important que l'environnement soit favorable et stimulant, là où diverses activités de production orale sont valorisées, acceptées et adaptées. L'objectif étant de développer des stratégies à employer pour parler et écouter dans différents contextes. Dans ce cas, l'enseignant a pour mission de former un apprenant-communicateur confiant et enthousiaste.

Or, Le choix et l'application des activités de l'oral doit être fondé sur des principes théoriques structurant sa mise en œuvre, ceux qui favorisent un apprentissage interactif et actionnel.

Afin de mettre en place un processus d'apprentissage interactif, l'activité proposée aux apprenants de 2ème année moyenne durant les séances de travaux dirigés et de rattrapage était présentée sous une forme ludique, visant une interaction entre les apprenants qui y participaient souvent de façon active. Ce genre d'activité constitue un cadre qui est particulièrement propice pour l'acquisition du FLE en général, l'oral en particulier.

Inculquer le théâtre dans l'éducation s'est avéré être un outil d'enseignement et d'apprentissage qui mérite une place au sein d'un éventail d'activités de l'oral. Cette activité, lentement marginalisée au détriment d'autres activités pédagogiques, est l'une des pratiques qui se mettent au service de la production orale.

Notre recherche avait démontré les avantages des activités ludiques au niveau débutant d'apprentissage du FLE, et ce, dans un contexte institutionnel, ce jeu peut renforcer ou améliorer certaines capacités physiques ou intellectuelles, en rendant facile ce qui, en principe, pourrait être difficile ou pénible.

Dans cette thèse, nous avons voulu apporter un éclairage sur l'efficacité des activités théâtrales dans l'amélioration de l'expression orale des apprenants ainsi que la nature des interactions qu'elles procurent en classe de FLE. Pour cela, nous avons effectué une expérimentation qui répond étroitement à notre problématique de départ concernant l'incapacité des apprenants de 2ème année moyenne à prendre la parole et à communiquer efficacement, les hypothèses qui en découlent ne manquent pas, nous pensons que les activités théâtrales paraissaient comme un meilleur alternatif de type ludico-interactionnel.

Tout en long de notre travail de recherche, nous avons tâché d'atteindre notre objectif, qui était celui d'introduire les pratiques théâtrales dans l'enseignement du FLE. Grâce aux principes fondamentaux de la perspective actionnelle, les apprenants guidés par leur enseignant construisent leurs connaissances en agissant activement, l'objectif étant de déclencher leur parole, libérer leur expression et les motiver collectivement.

Dans la première partie réservée au cadre théorique, nous avons montré la place de l'oral au sein des différentes méthodologies d'enseignement, puis en classe de FLE. Nous avons aussi précisé le rôle de la perspective actionnelle dans le processus de la didactisation de l'oral ainsi que l'importance des activités ludico-actionnelles (théâtrales) dans ce même processus.

La partie pratique de notre recherche révèle quelques représentations exprimées par des enseignants de FLE concernant notre thématique de recherche, la démarche suivie représente un point de départ vers notre expérimentation, cette dernière joue le rôle d'un moteur propulsant notre quête. En effet, à travers la conception d'une unité didactique inédite dédiée à la théâtralisation des fables, nous avons pu installer plusieurs compétences terminales pour arriver à notre objectif principal, qui est la production orale. En somme, notre expérimentation affirme l'importance de la répétition théâtrale, la modélisation ainsi que le rôle de l'enseignant dans le développement d'une compétence interactionnelle. L'étude faite à partir de notre observation nous a permis d'identifier les apports pédagogiques de l'activité théâtrale, son impact sur la motivation des apprenants ainsi que le processus d'acquisition de l'oral.

Au début de notre expérimentation pédagogique, nous avons constaté effectivement que les apprenants n'arrivent pas à interagir avec leur groupe classe, pour la plupart ils trouvent du mal à mémoriser leur discours ou à prononcer ses mots, raisons pour lesquelles des séances de modélisation ont été nécessaires. Tous les moyens qui permettent à l'apprenant de surpasser les difficultés d'ordre linguistiques et psychologiques étaient déployées. En outre, l'évaluation effectuée à partir de l'analyse des enregistrements de la mise en scène présentée a révélé que le dialogue joue un rôle primordial dans le développement de la compétence de communication. C'est à partir de là, que nous confirmons la valeur de la perspective actionnelle et ses principes fondamentaux qui incitent les apprenants ainsi que leur enseignant à travailler dans une atmosphère de plaisir, de confiance, de collectivité et de respect mutuel. L'intégration des activités théâtrales comme une pratique ludico-actionnelle en classe de FLE fait appelle à un processus d'amélioration de l'expression orale.

Au cours de cette démarche pédagogique, l'accent est mis sur l'apprenant, il n'est plus récepteur passif des connaissances mais un acteur agissant activement afin de réaliser une tâche et arriver à construire des connaissances. L'enseignant quant à lui, il n'intervient que pour régulariser les échanges, observer les pratiques du terrain, guider et stimuler la l'imagination et la créativité des apprenants. Ces derniers trouvent du plaisir à apprendre et à communiquer. C'est pourquoi, nous pouvons à partir de ces constatations et résultats, confirmer notre hypothèse de départ.

Les résultats obtenus lors de notre analyse du corpus nous renseignent sur l'efficacité du travail collaboratif effectué dans le cadre d'une pratique pédagogique plus favorable et motivante.

Cependant, comme cette étude est limitée à seize apprenants, les résultats obtenus ne sont peut être pas généralisables, d'autres études pourraient être conduites ultérieurement avec un plus grand nombre d'apprenants afin de montrer l'efficacité des activités théâtrales en classe de FLE.

Nous espérons que notre modeste recherche servirait de tremplin pour d'autres recherches qui seront effectuées sur ce sujet. D'autres études expérimentales peuvent apporter un enrichissement à ce travail en donnant d'autres interprétations que notre simple étude n'est pas parvenue à cerner.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrage de référence :

- Aden, J & Lovelace, K. (2004). *3, 2, 1... Action ! Le drama pour apprendre l'anglais au cycle 3*. Créteil : CRDP.
- Ali, A.M. (1981). *Teaching English to Arab Students*. Jordan: Al-Falah House.
- Angers, M. (2000). *Initiation pratique; à la méthodologie des sciences humaines*. (2e éd.) Anjou: Les éditions CEC Inc.
- Bange, P. Carol, R. Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère*. France : L'Harmattan.
- Beaulieu, D. (1993). *L'enfant vers l'art*. Paris : Autrement.
- Beaudet, S. (1996). *Réussir le DALF unité B2 : Entraînement à la compréhension orale*. Paris : Didier-Hatier.
- Benbouzid, B. (2009). *La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations*, Alger : Casbah Editions.
- Bernard, I. (2010). *Pratique théâtrale et sécurité linguistique, Alger : Synergies*.
- Berthier, N. (2011). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*. Armand Colin. Cursus Sociologie. 4ème édition.
- Biet, Ch, Triaud, Ch. (2006). *Qu'est-ce que le théâtre ?*. Paris : Gallimard, coll. Folio Essais.
- Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Les Éditions Didier.
- Bogaards, P. (1998). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- Bourguignon, C. (2006). *De l'approche communicative à l'approche communicationnelle*, Le Havre: édition Delbopur.
- Bourguignon, C. Puren, Ch. (2007). *Evaluer dans une perspective actionnelle*. Le Havre : édition Delbopur.
- Comeau, Y. (1994). « L'analyse des données qualitatives », *Cahiers du CRISES* – Centre de recherche en innovations sociales. Département de counseling et d'orientation : Université Laval.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Cuq, J.P et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble. France: Presse Universitaire de Grenoble.
- Debanc, G. Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hatier.

- De bouter, P. (2015). Dossier : *cahier pédagogique*, Paris: Hachette éducation.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Durand, M. Goudeaux, A. Horcik, Z. Salini, D. Danielan, J. Frobert, L. (2013). *Expérience, mimesis et apprentissage. In Expérience, activité, apprentissage*. Paris: PUF.
- Eshler, A. (2003). *Pragmatique et conversation, élément pour une analyse pragmatique de discours*. Paris : ED. HATIER, Crédif.
- Evrard Y et all. (1993). *Market : Etudes et recherches en marketing*. Paris : Nathan
- Feyreisen, P. (1998). *Oralité et gestualité*, Paris : Harmattan.
- Fick, J.M, (1993). *Communication, théâtre et Pédagogie*. Dijon: CNDP-CRDP de Bourgogne.
- Garcia-debanc, C, Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Institut national de recherche pédagogique, coordination, Hatier.
- Goffman, E. (1956). *La mise en scène de la vie quotidienne 1: La présentation de soi*. Paris: Éditions de Minuit.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE: méthodologie de conception multimédia (Vol. 13)*. Editions Ophrys.
- Habermas, J. (1965). *Connaissance et intérêt*, leçon inaugurale de 1965. Paris : Gallimard.
- Halte. J. F, Rispaill, M. (2005). *L'oral dans la classe (compétence, enseignement, activités)*. Paris : L'Harmattan.
- Houdart-Merot, V. (1992), *Des méthodes pour le lycée, pédagogie pour demain*. Paris:Hachette éducation.
- Hughes, E.C. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis (textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie*. Paris : Edition de l'EHESS.
- Kaddouri, M. (2000). *Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. In Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle*. Paris: L'Harmattan.
- Kerbrat-orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : Armond colin, tome 1.3.
- Kerbrat-orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales tom I*, Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Le Seuil.
- Kerbrat-orecchioni, C. (2001). *Les actes du langage dans le discours*. Paris : Nathan.
- Larthomas, P. (1980). *Le langage dramatique*. Paris : Presses universitaires de France.

- Lentin, L. (1988). *Recherche sur l'acquisition du langage*. Paris : Presse de la Sorbonne Nouvelle.
- Mellos, K.(1992). *Une science objective? » dans Benoît GAUTHIER (sous la direction), Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*.Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec
- Michel, J, F. (2005). *Les 7profils d'apprentissage pour former et enseigner*. Paris: Ed D'organisation.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Page, C. (1998). *Pratiques du théâtre*. Paris : Hachette Education.
- Pavis, P. (1996). *Dictionnaire du théâtre*. Paris: Dunod.
- Payet, A. (2010). *Comment intégrer des activités communicatives et théâtrales en cours de Français Langue Étrangère*. Paris: CLE international.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette FLE.
- Perret, C. (2006). *La construction de l'intelligence dans l'interaction verbale*. Paris : Aromond COLIN.
- Pierra, G. (2001). *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris: L'Harmattan.
- Pierra G. (2006), *Le corps, la voix, le texte : arts du langage en langue étrangère*, Collection Espaces Littéraires, Paris : L'Harmattan.
- Pirès, A.P. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique*. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.- H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer & A.P. Pirès, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.113- 172). Boucherville : G. Morin.
- Porche, L. (1981). *L'inter culturalisme*, dossier pédagogique, L'école et la vie n°6 .
- Pruner, M. (2003). *L'analyse du texte de théâtre*. Paris: Nathan.
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLÉ International.
- Puren, Ch. (2002). *L'approche actionnelle et perspective culturelle en didactique des langues cultures*. Paris : APLV.
- Robert. A. D. (2003). (dir.). *Le syndicalisme enseignant et la recherche, clivages, usages, passages*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble
- Sauter, W. (2005). *Eventness: a Concept of the theatrical Event*. Stockholm: Stockholm University Press.
- Schmidt, P. (1997). *Le théâtre comme un art dans l'apprentissage de la langue étrangère*. Paris-Berlin : éditions SOCIALES.

- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage: essai de philosophie du langage*. Paris: Hermann.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : CLE International, Coll. *Techniques de classe*.
- Tagliante, Ch. (1998). *Classe de langue*. Paris : ED.CLF international.
- Ubersfeld, A. (1977). *Lire le théâtre*. Paris: Editions Sociales.
- Ubersfeld, A. (1996). *Les termes clés de l'analyse du théâtre*. Paris : Le Seuil.
- Ubersfeld, A. (1996). *Lire le théâtre II. L'école du spectateur*, Paris, Belin : coll. « Lettres Sup », Marie-Christine Bellosta, (dir.).

Revues et articles:

- Berthier, N. (2011). « *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés* ». Armand Colin. Cours Sociologie. 4ème édition. 350 p
- Boumokrane, A. Mekhnache, M. (2000). « Théâtre à l'école, le ludico-actionnel pour l'enseignement de l'oral ». In : Revue de la faculté des sciences humaines et sociales. Volume 13, n°2, Pages 223-241
- Carette, E. (2001). « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère ». In Le Français dans le Monde. Recherches et applications. Janvier 2001. Paris : CLE International.
- Fraisse P. (1963). « *L'évolution de la psychologie expérimentale* », dans P. Fraisse, J. Piaget, *Traité de Psychologie*, Tome 1, Paris, P.U.F., I-36, I-37.
- Garcia-D. C. (1999). « Évaluer l'oral. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* », n°103-104. pp. 193-212.
- Gauthier B. (dir). (1992). « Recherche sociale ». Sillery. Presses de l'Université du Québec. 1^e éd 1984/ 2^e éd
- Godard, A. et al. (2005). « *Le dialogue théâtral «miroir grossissant» des interactions verbales* ». In : Le Français dans le Monde, CLE international. p. 69-73.
- Halle, C. (2000). « *Apprendre le français par la pratique théâtrale* ». In : *Le français dans le monde*, n°311, pages 35 à 36
- Laurens, V. (2010). « *Formation, agir enseignant et interactions didactiques*. In Colloque international Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes », Université de Lyon-ICAR-CNRS-INRP, 24-26 juin 2010.
- Perrenoud, Ph. (2000), « *Compétences, langage et communication* » in Les compétences dans l'enseignement/ apprentissage des langues vivantes. De Boeck.

- Peytard, J. (1971). «*Pour une typologie des messages oraux*» in *La grammaire du Français parlé*, Coll F, Hachette.
- Porquier, R. (1984). «*Communication exolingue et apprentissage des langues* », in Py, B. (éd.) *Acquisition d'une langue étrangère III*. Paris : P. U. V. Neuchatel. C.L.A.
- Roulet, E. (1973). «*Pour une meilleure connaissance du français à enseigner* ».In *Le français dans le monde*, n°100, pp. 22-26.
- Soulé, B. (2007). «*Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. Recherches qualitatives* »— Vol. 27(1), 2007, pp. 127-140.
- Spanghero.G, Nathalie et Garnier, E. (2014). «*Introduction : Pratiques théâtrales. Les langues modernes* », n°4, 95 p.

Mémoires et thèses :

- Chenniki, A. (1993). *Théâtre algérien Itinéraires et tendances*, Thèse de doctorat l'ancien régime, Paris.
- Godard, M. (2013). *La dimension ludique en didactique des langues*. Mémoire de MEF 2, Angers, sous la direction de Pascal Lenoir.
- Llorca, R. (1987). *Eléments d'analyse du rythme de la parole en français*, Thèse de doctorat, Université de Franche Comté, Besançon, Paris.
- Mezgueldi, Z. (2001). *Oralité et stratégies scripturales dans l'œuvre de Mohammed khäïr Eddine*, Thèse de doctorat d'état, Université Lumière Lyon 2, sous la direction de Charles Bonn, Paris.
- Millet, A. (1999). *Orthographe et écriture, langage et surdité, systèmes, representations, variations. Dossier présenté en vue d'une Habilitation   Diriger des Recherches*. Grenoble 3 : Université Stendhal.
- Slitane, K. (2015). *La compétence de communication en classe de langue*. Thèse de Doctorat dirigée par Dr. METATHA Mohammed El Kamel: Université Lhadj Lakhdar, Batna (Algérie).

Les documents officiels :

- Document d'accompagnement de 2 AM. (2012). Alger : ONPS
- Plans annuels des apprentissages de 1 AM. (2012). Alger : ONPS
- Plans annuels des apprentissages de 2 AM. (2012). Alger : ONPS
- Plans annuels des apprentissages de 3 AM. (2012). Alger : ONPS
- Plans annuels des apprentissages de 4 AM. (2012). Alger : ONPS

Programme de français de 2AM. (2012). Alger : ONPS.

Les manuels scolaires :

Français. (2012). 2^{ème} AM. Alger : ONPS.

Dictionnaires :

Arénilla, L. & all. (2000). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Paris : Bordas.

Coste, D., & Galisson, R. (2003). *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

Cuq, J. P., & all. (2003). *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

Dictionnaire de didactique des langues. (1976), Hachette.

Dictionnaire HACHETTE encyclopédique. (1995). Paris : Hachette.

Jean Dubois, Dictionnaire de linguistique, Larousse. (2002). Bordas.

Lefrançois, R. (1991). *Dictionnaire de la recherche scientifique*. Lennoxville: Les Éditions Némésis.

Le Petit Larousse illustré, Larousse. (1998). Paris.

Le petit Robert de la langue Française, Dictionnaire le Robert. (2006). Paris.

Le Robert Dictionnaire D'Aujourd'hui, Dictionnaire le Robert. (1991). Alain Ray, Canada.

Mehu, J.M (2004). *L'encyclopédie du Marketing*. Edition d'organisation.

Mucchielli. A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin/Masson.

Robert, J. P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E*. Ophrys.

Simon, A. (1970). *Dictionnaire de théâtre français contemporain*, Larousse, Paris.

Sitographie:

Bouguerra, T. Cours de méthodologie [En ligne] [URL:http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD5/E53SLL1_FLE/Cours_de_Methodologie_T.Bouguerra-la_compentence_de_communication.pdf](http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD5/E53SLL1_FLE/Cours_de_Methodologie_T.Bouguerra-la_compentence_de_communication.pdf)

Guide des stratégies, Inspection Générale de la Pédagogie Juin 2017, [En ligne]. <http://marchand2lettres.a.m.f.unblog.fr/files/2017/06/guide-des-strategies.pdf>

Lafontaine, L. Une épistémologie de la didactique de l'oral au Québec, congrès de l'ACFAS, 11 mai 2005 [En ligne].

[URL:www.lizannelafontaine.com/fr/documents/conférence-lafontaine-ACFAS-2005.ppt](http://www.lizannelafontaine.com/fr/documents/conférence-lafontaine-ACFAS-2005.ppt).

[http://www.ac-créteil.fr / mission-collège/apprentissage_oral/définitions.htm](http://www.ac-créteil.fr/mission-collège/apprentissage_oral/définitions.htm).

Wikipedia.org/wiki/Aide : Alphabet_ phonétique_ Français <http://www.ac-créteil.fr> [En ligne]. /langage/contenu/prat_peda/dossiers/oral.htm. [http://www.linguistiques.com /phonetique/prosodie.html](http://www.linguistiques.com/phonetique/prosodie.html) .[http://www.univ-roven.fr /dyalang/glottopol](http://www.univ-roven.fr/dyalang/glottopol)
www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/dmo_7e/docs/co.pdf

Article en ligne :

Baulieu, G. (2016). *De l'oral dans notre enseignement : Pourquoi s'interroger sur l'oral ?* sur: https://www.ac-Rennes.fr/pedagogie/hist_geo/ResPeda/ORAL/Pourquoiiloral.htm

CECRL. (2014). *Utilisation esthétique ou poétique de la langue*. Consulté sur: <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

Dallier, M. (2014). *Le théâtre : outil d'apprentissage du français langue étrangère à l'Université des Indes Occidentales (Trinité-et-Tobago) ?*. Consulté sur: <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1927>

Diaz, F. (2005). L'observation participante comme outil de compréhension du champ de la sécurité. Consulté sur : <http://champpenal.revues.org/document79.html> .

Medioni, M.A. (2010). *pour apprendre une langue, il faut la parler*, N°:172. Consulté sur : URL:gfen.langues.free.fr/articles/articles-ALPHA.pdf.

Mehrabian, Albert (2009). "Silent Messages" – A Wealth of Information About Nonverbal Communication (Body Language)". *Personality & Emotion. Tests & Software: Psychological Books & Articles of Popular Interest*. Los Angeles, CA: self-published. <http://www.kaaj.com/psych/smorder.html>. Retrieved. April 6, 2020.

Mpanzo, M. (2011). *L'enseignement de la grammaire : approche communicative*, consulté sur : <http://monampanzu.over-blog.com/article-l-enseignement-de-la-grammaire-enapproche-communicative-65388547.html>

Van Dinh, VI. *Tendance méthodologique actuelle en didactique des langues*, 2002, consulté le 24/04/2019 sur : http://www.refer.crifpe.ca/document/Actes_Laos_Combodge/08.VIVanDinh.pdf

Mémoires en ligne:

Cherak. Radhia. (2008). *Comment réussir à l'oral ? vers l'appropriation d'une compétence discursive en FLE* (université de BATNA). Consulté sur :
[//www.scribd.com/doc/292690616/le-CHERAK-RADHIA-doc](http://www.scribd.com/doc/292690616/le-CHERAK-RADHIA-doc)

Kasmi. Hafida. (2006). *Pour une didactique de théâtre en classe de français* (université de OUARGLA). Consulté sur:
http://bu.univ-ouargla.dz/Kasmi_Hafida.pdf?idthese=2098

Webographie :

www.google.fr.

www.gbooks.fr.

Annexes

Annexe 1 : Série d'activités de l'oral de la 2^{ème} année moyenne

Séquence 2 : Je découvre la suite des événements



EXPRESSION ORALE

J'écoute la suite du conte « Aladin et la lampe merveilleuse »

Peux-tu résumer en quelques mots le premier extrait du conte « Aladin et la lampe merveilleuse »

Consignes d'écoute : Lis les questions attentivement avant d'écouter le texte.

1^{ère} écoute

1. Qui donne l'ordre à Aladin de rentrer dans la caverne ? Qu'est-ce qu'il y trouve ?
2. En réalité qu'est-il venu chercher ? Où le trouve-t-il ?
3. Quelle question se pose-t-il au fond de lui-même ?
4. Et toi sais-tu pourquoi l'étranger a perdu patience ?

2^{ème} écoute

1. Depuis la caverne, Aladin reçoit un ordre, lequel ?
2. Comment était l'objet tant recherché ?
3. Le mystérieux étranger est décrit comme un être méchant et sans cœur, quels sont les mots qui le qualifient ?
4. Pourquoi l'étranger était-il en colère ?
5. Que fait-il pour se venger ?
6. Quelque chose d'étrange se produit dans la grotte. Quoi donc ?
7. Quels sont les vœux d'Aladin ?

A mon tour de m'exprimer

1. Tu viens d'écouter la suite des événements, ressemble-t-elle à celle que tu as imaginée ?
2. Maintenant, il s'agit pour toi d'imaginer la fin de ce conte en reprenant avec tes propres mots le dialogue qui a eu lieu entre l'étranger et Aladin.
3. D'autres paroles sont échangées entre Aladin et A toi de dire qui est cet autre personnage ? D'où est-il sorti ?

Le sais-tu ?



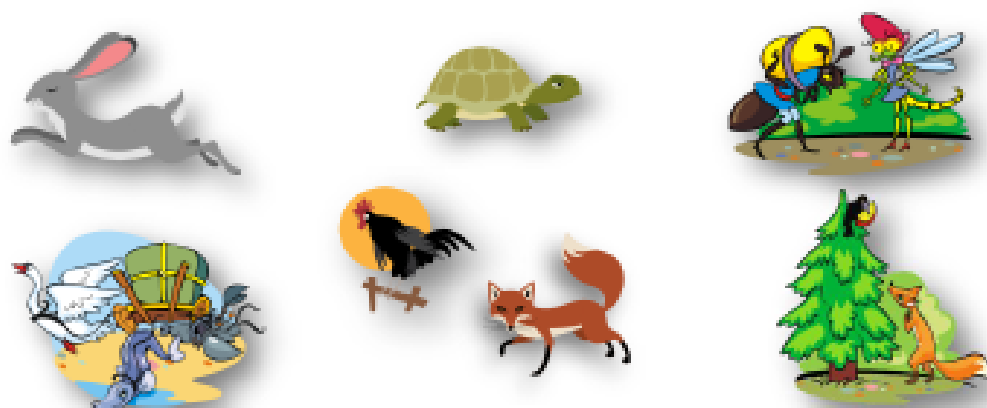
Dans un conte, l'élément perturbateur apporte un changement à la situation initiale. Il entraîne une suite d'événements appelés péripéties.



Séquence 1 : Je découvre la vie des animaux à travers la fable

EXPRESSION ORALE

J'observe et j'analyse les illustrations



- Nomme les animaux représentés sur chaque image ?
- Ces illustrations racontent des histoires d'animaux, à ton avis de quoi peut-il s'agir ?
- En te basant sur ce que tu sais déjà raconte brièvement deux histoires de ton choix ?

La Colombe et la Fourmi

Consignes d'écoute

Lis attentivement les questions avant d'écouter le texte :

1^{ère} écoute

1. Où se passe la scène ?
2. Cette histoire met en scène une Colombe, une Fourmi et un oiseleur, dis avec précision ce qui arrive à la Fourmi.
3. Qui lui vient en aide ?

2^{ème} écoute

1. L'oiseleur ne reste pas indifférent à la vue de la Colombe, qu'est-ce qu'il avait l'intention de faire ?
2. Qui l'en a empêché ?
3. A-t-il réussi enfin à réaliser son souhait ?
4. Quelle est la morale de cette histoire ?



Séquence 1 : Animaux et légendes

EXPRESSION ORALE

Une pluie d'alligators

Consignes d'écoute

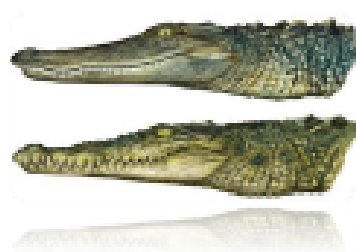
Lis attentivement les questions avant d'écouter le texte :

1^{ère} écoute

1. Un phénomène important est rapporté par le *New York Times*. Lequel ?
2. Qui a signalé ce phénomène ?
3. Où se trouvait précisément ce témoin ?
4. Qu'a-t-il vu de si étrange ?

2^{ème} écoute

1. Deux dates sont citées dans cette deuxième partie. Elles évoquent un même événement. Lequel ?
2. Qui est Robert Davis ?
3. Où se trouve-t-il ?
4. Qu'a-t-il découvert ?
5. Quelle information apprend-on encore en fin de cette partie ? Donne des détails.



Crocodile

Alligator

Le sais-tu ?



- La légende est un récit populaire de tradition orale.
- La légende allie le réel et le merveilleux : le contexte place l'histoire dans la réalité tandis qu'un personnage imaginaire ou un événement extraordinaire en fait un récit fantastique.
- A la différence du conte (histoire inventée), la légende s'appuie sur des faits historiques connus ou peu connus.

Elle a généralement pour origine un personnage, un objet ou un événement ancien dont l'histoire a été déformée au fil du temps.

Annexe 2 : Grille d'évaluation globale de la compétence orale

ITEMS		1	2	3	4	5
Se positionne en tant qu'auditeur	- Exploite la source du document sonore pour formuler des hypothèses de sens.					
	- Identifie les paramètres de la situation de communication.					
	- Identifie le thème du document sonore.					
	- Identifie le champ lexical relatif au thème.					
	- Repère les caractéristiques du type de texte étudié.					
	- Repère la structure du message oral.					
	- Manifeste de l'intérêt					
	- Prend position par rapport au thème traité dans le message oral.					
Présente à la classe un travail individuel ou collectif.	- Annonce le thème de son exposé.					
	- Respecte le code de l'oral (soigne sa prononciation, respecte le schéma intonatif de la phrase...).					
	- Utilise un lexique adéquat.					
	- Sa voix est audible.					
	- Maintient le contact avec l'auditoire.					
	- Gère le temps qui lui a été imparti.					
	- Utilise des facilitateurs (illustration, graphe, TIC...).					
	- Reformule pour expliciter son propos.					
	- Se détache de ses notes.					
	- Utilise une gestuelle appropriée pour soutenir son propos.					
	- N'a pas besoin d'aide pour exprimer son propos.					
	- Tient compte du statut de l'interlocuteur.					
Interagit en situation	- Prend la parole avec aisance.					
	- Participe à un échange.					
	- Respecte les règles de la communication.					
	- Ecoute ses camarades.					
	- Entre en dialogue avec les autres (interaction).					
	- Questionne et apporte des réponses.					
	- S'exprime avec précision pour se faire comprendre.					
	- Exprime une consigne dans le cadre du projet.					
	- Prend en compte les réactions de ses camarades.					
	- Exprime un propos en accord avec les valeurs développées					
	- Respecte son tour de parole.					
	- Emploie le temps grammatical adéquat.					
	- Garde un ton neutre.					
	- Utilise une grille d'évaluation (auto-, et co-évaluation).					

Source : Tiaret – mars 2016 – GSD français

Echelle d'appréciation

1	2	3	4	5
Compétence non développée	Compétence peu développée	Compétence moyennement développée	Compétence développée	Compétence très développée

**

Niveau	Jugement global	Description
1	Compétence non développée	<ul style="list-style-type: none"> - Exprime ses idées avec l'aide de l'enseignant ou d'un camarade. - Formule des propos sans toujours parvenir à se faire comprendre. - A essentiellement recours au para verbal pour s'exprimer.
2	Compétence peu développée (compétence insuffisante en résolution de problèmes)	<ul style="list-style-type: none"> - Prend la parole sans toujours tenir compte du sujet. - Ne tient pas compte des règles de la communication. - Exprime quelques idées et les complète par le para verbal. - Ne respecte pas le temps de parole. - Intervient plus facilement lorsque les échanges se déroulent en petits groupes.
3	Compétence moyennement développée (compétence élémentaire en résolution de problèmes)	<ul style="list-style-type: none"> - S'exprime lorsqu'il est sollicité. - Exprime sommairement ses idées. - Formule une explication qui peut rester incomplète. - Formule une consigne qui n'est pas toujours univoque. - Articule de façon compréhensible.
4	Compétence développée	<ul style="list-style-type: none"> - Exprime ses idées au cours d'un échange. - Respecte les règles de la communication. - Formule clairement une explication. - Formule clairement une prescription. - Utilise un vocabulaire adéquat. - Articule nettement et ajuste le volume de sa voix à la situation.
5	Compétence très développée (compétence poussée en résolution de problèmes et grande faculté de réflexion et de communication)	<ul style="list-style-type: none"> - Interagit facilement dans différents contextes scolaires et extra scolaires. - Manifeste sa compréhension du message entendu en réagissant de manière appropriée. - Formule des questions pour obtenir plus d'informations. - Reformule ses propos. - S'assure d'avoir été compris par son interlocuteur. - Maîtrise la mélodie de la phrase.

Source : Tiaret – mars 2016 – GSD français

Annexe 3 :

Tableau des entretiens (réponses des interviewés)

A. Synthèse des entretiens (Tableau 1)

Thème 1	Intitulé : Méthodes d'enseignement et activités de l'oral.	
	Objectif : L'objectif de ce premier thème est de mesurer à quel point les enseignants de français sont méthodiques et rigoureux en exerçant leur métier. Nous souhaitons connaître leur logique méthodologique et organisationnelle qui se manifeste à travers l'application de différentes activités interactionnelles et communicatives. Ce thème devrait nous montrer le statut qu'occupe l'oral ainsi que les activités théâtrales dans les manuels scolaires et en classe de FLE. Les questions qui y sont liées cherchent à savoir si les enseignants sont conscients de l'importance d'avoir une logique méthodologique favorisant la communication orale en classe de FLE. En effet, cette partie constitue un premier pas vers la confirmation ou l'infirmité de nos hypothèses de départ.	
Enseignants	Présentation	Discours
1	Femme 22	<p>R1 : « Moi personnellement, j'applique la méthode transmissive, traditionnelle.</p> <p>- Oui, j'accorde une importance à l'oral, on peut dire que son enseignement est difficile car ce n'est pas facile d'amener les élèves à prendre la parole et à s'exprimer librement. »</p> <p>R2 : « Les séances de l'orale sont présentées selon l'approche indiquée dans le manuel, je leur représente le support oral puis je leur pose des questions de compréhension puis j'entame l'activité d'expression orale. »</p> <p>R3 : « Les activités de l'oral proposées dans le manuel de la 2am sont abordables, mais parfois l'élève n'arrive pas à les comprendre.</p> <p>-Les activités théâtrales ne figurent pas dans le manuel. »</p>
2	Femme 22	<p>R1 : « Personnellement, j'applique plusieurs méthodes d'enseignement, ce recours à l'éclectisme est une démarche très efficace car nos élèves sont tous</p>

		<p>différents et n'apprennent pas tous de la même façon. Je préfère me baser sur les activités de l'écrit, car l'oral pour moi est très difficile enseigner. »</p> <p>R2 : « Pour la mise en place des activités de l'oral, J'applique la démarche cernée dans le manuel scolaire. »</p> <p>R3 : « Les activités de l'oral proposées sont très ennuyeuses et n'encouragent pas la participation active des élèves. »</p>
3	Homme 23	<p>R1 : « J'applique la méthode traditionnelle, je la trouve plus applicable et adaptable à tout genre de situation d'apprentissage, nous même, nous étions le fruit de cette ancienne approche ! L'oral pour moi est placé au second plan, je me focalise sur les activités de l'écrit.</p> <p>L'oral est difficile à enseigner. »</p> <p>R2 : « Le choix du support est un moyen très important pour réussir la séance de l'oral, il faut qu'il soit adapté au niveau des apprenants, j'opte pour des supports audio-visuels. »</p> <p>R3 : « Je pense que les concepteurs du manuel n'avaient pas l'intention de privilégier les activités de l'oral, ils se passent inaperçues, souvent ignorées ou marginalisées. »</p> <p>-« Non, Les activités théâtrales ne figurent pas dans le manuel scolaire de la 2am". »</p>
4	Femme 23ans	<p>R1 : « J'opte pour l'approche communicative, dans mes classes j'accorde une importance cruciale à l'oral, car il doit être développé et valorisé en tant que pratique et moyen de communication, il est aussi pour beaucoup d'élèves, un bon support de perception et d'apprentissage, ainsi la connaissance est mieux structurée lorsqu'elle est exprimée oralement.</p> <p>-L'enseignement de l'oral est facile, l'élève a le droit à l'erreur, cela lui permet de reformuler sa parole jusqu'à ce que la notion soit exprimée d'une manière correcte. »</p> <p>R2 : « Pour mener à bien les activités de l'oral, je varie les supports et je les adapte au niveau de mes apprenants, j'évite les activités qui favorise l'oral</p>

		<p>scriptural. »</p> <p>R3 : « Dans le manuel scolaire de la 2am, les activités théâtrales sont négligées, ce qui ne doit pas arriver, car elles permettent de s'ouvrir sur une dimension culturelle, sociale et émotionnelle de la langue. »</p>
5	Femme 24ans	<p>R1 : « Je pense que ma pratique en classe est inspirée de l'ancienne approche, l'approche traditionnelle, l'oral pour moi n'est pas vraiment valorisé car il est difficile à enseigner. »</p> <p>R2 : « Pour faciliter l'accès à l'oral, je choisis les supports visuels, audio ou audio-visuels qui sont faciles à assimiler, je varie également les questions de compréhension et d'expression. »</p> <p>R3 : « Les activités de l'oral ne sont pas très abordables, parfois ils représentent une certaine ambiguïté au niveau de la compréhension ainsi que la manière dont les questions sont structurées.</p> <p>-Non, les activités théâtrales ne font pas partie du programme de la 2am. »</p>
6	Homme 25ans	<p>R1 : « Personnellement, j'applique les principes de l'approche traditionnelle, au cours des apprentissages, je me focalise beaucoup plus sur les points de langues et la mémorisation des règles. Je fais le recours à la traduction quand cela est nécessaire.</p> <p>L'oral pour moi n'est aussi important que l'écrit, je le trouve difficile à enseigner. »</p> <p>R2 : « Pour réussir la séance de l'oral, j'essaye d'adapter le vocabulaire, choisir les mots et les expressions les plus faciles à assimiler. »</p> <p>R3 : « Je trouve que les activités de l'oral sont un peu compliquées et ne favorisent pas l'acquisition de la compétence d'expression orale.</p> <p>-Non, les activités théâtrales ne figurent pas dans le manuel. »</p>
7	Femme 25ans	<p>R1 : « Je diversifie les approches et j'opte pour l'éclectisme, c'est la méthode la plus convenable pour tout genre de situations.</p> <p>Personnellement, je trouve que l'oral est difficile à enseigner et cela est sur tous les plans. »</p>

		<p>R2 : « Enseigner l’oral nécessite une bonne application méthodologique, j’essaie de diversifier les supports et de les classer en fonction de la nature des activités (compréhension/ expression). »</p> <p>R3 : « Les activités de l’oral proposées sont souvent ennuyeuses et répétitives, elles ne génèrent aucune motivation chez nos apprenants.</p> <p>-Les activités théâtrales ne figurent pas dans le manuel. »</p>
8	Femme 26 ans	<p>R1 : « Je n’applique pas une seule méthode spécifique en classe mais je préfère varier les méthodes d’enseignement, tout dépend de la nature des activités. Or, l’activité de l’oral reste pour moi l’activité la plus difficile à enseigner raison pour laquelle je préfère me concentrer sur les activités de compréhension de l’écrit et de production écrite. »</p> <p>R2 : « Bon ! en ce qui concerne les activités de l’oral, elles se subdivisent en activités de compréhension et d’expression, j’applique la démarche indiquée par le programme et le guide d’enseignement ou celle proposée par notre inspecteur. »</p> <p>R3 : « Heu ! je pense que... les activités proposées dans le manuel de 2^{ème} A.M. sont relativement adaptables aux profils des apprenants, on trouve souvent quelques fautes, mais on essaye de les rectifier, de les annuler ou de les remplacer durant la présentation du cours. Pour les activités théâtrales, on remarque clairement qu’elles n’apparaissent pas parmi les activités proposées. »</p>
9	Femme 26ans	<p>R1 : « J’applique l’approche par compétences, parce que ...tout simplement, je pense qu’elle a pu porter ses fruits, puisque le nombre d’échec scolaire avait considérablement diminué tout au long de son application, pour moi, l’oral est difficile à enseigner donc il est placé au second plan. En fait, au collège, l’élève est censé lire et écrire avant de passer à l’oral. »</p>

		<p>R2 : « La séance de l'oral pour moi n'est qu'une phase introductive durant laquelle l'élève doit se familiariser avec quelques mots et concepts de la séquence, je commence par la compréhension de l'oral en présentant un support audio ou audio-visuel puis l'expression orale, là où l'apprenant apprend à s'exprimer oralement. »</p> <p>R3 : « Alors ! c'est une question très importante, parce que je me suis toujours interrogée sur l'objectif des activités proposées dans le manuel scolaire, je trouve que la plupart de ces activités, précisément les activités de l'oral, ne répondent pas aux objectifs cernés par le programme, vous pouvez dire que même nous, nous n'arrivons pas à saisir l'objectif de la séance vue sa complexité. Pour les activités théâtrales, elles ne font pas parti des activités proposées dans le manuel. »</p>
10	Femme 29 ans	<p>R1 : « En réalité, la méthode traditionnelle est la plus appliquée, malgré l'apparition d'autres méthodes d'enseignement je reste fidèle à l'ancienne méthode, comme le dit le fameux proverbe 'chasser le naturel, il revient au galop', on ne peut pas remplacer cette méthode parce qu'elle revient et persiste naturellement au cours de nos pratiques pédagogiques. L'oral reste une activité à caractère ambigu, j'essaye pertinemment de ne pas la marginaliser au détriment des autres activités. Mais elle est certainement une activité difficile à enseigner. »</p> <p>R2 : « Il faut tout d'abord préciser que la séance de l'oral se subdivise en séance de compréhension et de production, le déroulement de chaque séance doit suivre un enchaînement particulier, on a l'activité de compréhension qui se déroule en plusieurs phases, phase de pré écoute, phase d'écoute et phase de récapitulation, alors que l'activité d'expression orale comprend une phase d'expression libre et une autre d'expression dirigée, puis terminer avec une synthèse orale. »</p> <p>R3 : « Je trouve que la plupart des activités de l'oral existantes dans le manuel de 2AM sont assez compliquées pour les apprenants, souvent, ils me</p>

		<p>disent madame on a pas compris où pourriez-vous nous réexpliquer malgré la démarche d'adaptation et de simplification. On se trouve souvent dans une situation de blocage.</p> <p>Non, l'activité théâtrale ne figure pas dans le manuel scolaire. »</p>
11	Femme 32 ans	<p>R1 : « J'essaie de diversifier les méthodes et les pratiques en classe, j'opte pour l'éclectisme, car ça permet de mobiliser plusieurs ressources et d'appliquer plusieurs techniques d'enseignement, je vise l'installation des quatre compétences cernées par le CECRL, la compétence orale est très valorisée dans ma classe, j'essaie par tous les moyens de faire parler mes élèves sans négliger leur compréhension orale bien sûr. L'oral est facilement appliqué en classe tant qu'on possède une bonne démarche d'application. »</p> <p>R2 : « Pour mener à bien le déroulement des activités de l'oral, je choisis les supports audio et audio-visuels les plus adéquats à la situation d'apprentissage, si je trouve que le support donné par le manuel ne correspond pas au niveau réel de mes apprenants je le change tout en restant dans le cadre de la séquence et de l'activité. »</p> <p>R3 : « La quasi majorité des activités de l'oral proposées dans le manuel de 2 AM sont assez compliquées pour mes apprenants, raison pour laquelle je change de supports. Les activités ludiques comme le théâtre ne figurent pas dans le manuel scolaire. »</p>
12	Femme 35ans	<p>R1 : « Il existe, bien sûr, plusieurs méthodes d'enseignement, et avec l'apparition de la nouvelle réforme, une rupture a été imposée avec les méthodes et les pratiques précédentes, et en fait, ce changement vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement, faisant appel à une nouvelle application sur le terrain, des nouveaux programmes et des nouveaux comportements, moi actuellement je travaille avec l'approche communicative. En ce qui concerne l'oral, il est très valorisé, mes apprenants sont appelés à communiquer et effectuer des tâches appartenant aux différentes situations d'apprentissage et surtout celles inspirés de leur vie quotidienne, donc j'essaie de former un acteur social actif. Je vois que l'oral est</p>

		<p>facilement enseigné dans mes classes. »</p> <p>R2 : « Pour assurer le bon déroulement des activités de l'oral, en séance de compréhension, je présente à mes apprenants un support audio ou audio-visuel où bien je me contente de lire un support écrit, puis je demande à mes élèves d'écouter et de construire du sens à partir de ce qu'ils ont entendu, et en séance d'expression, les apprenants doivent observer des illustrations présentées dans le manuel de l'élève puis s'exprimer d'une façon libre et dirigée. »</p> <p>R3 : « Je pense que les activités de l'oral présentées dans le manuel sont abordables et acceptables, placées dans le cadre d'une approche communicative, quoique je préfère s'il y avait quelques activités ludiques qui pourraient motiver un peu plus mes apprenants en leur permettant d'effectuer des tâches hors des murs de la classe. En ce qui concerne le théâtre, il ne figure pas dans le manuel de la 2AM. »</p>
13	Femme 36 ans	<p>R1 : « Bon!je pense que l'enseignement/ apprentissage du FLE exige une pratique efficiente des méthodologies mais l'hétérogénéité des niveaux des apprenants dans une classe et la diversité des activités nous a obligé à faire appel à l'éclectisme là où l'oral pourrait être favorisé relativement aux choix effectués par l'enseignant. Or, J'estime que l'orale n'est pas une activité facile à réaliser. »</p> <p>R2 : « Mener à bien l'activité orale nécessite de faire participer l'ensemble du groupe classe et sélectionner les thèmes qui vont avec l'intérêt des apprenants. Il faut surtout suivre les démarches cernées par le manuel. »</p> <p>R3 : « Je pense que les activités de l'oral, sont abordables, accessibles mais pas suffisantes, une ou deux séances ne suffisent pour installer la compétence orale chez les apprenants. Pour les activités théâtrales, ils n'apparaissent pas dans le manuel de la 2AM. »</p>
14	Femme 40 ans	<p>R1 : « J'applique l'approche par compétence parce qu'elle comprend des stratégies qui aident l'apprenant à apprendre, il est vraiment actif, il cherche l'information et contribue à la résolution des problèmes, cette approche développe certains aspects méthodologiques chez l'apprenant, mais l'enseignant doit savoir bien l'appliquer sinon on reste toujours dans l'approche transmissive. En ce qui concerne</p>

		<p>l'oral, son enseignement est difficile, j'essaie de le travailler en classe mais j'éprouve également énormément de difficultés quand à la concrétisation de ses objectifs au cours de la séance. »</p> <p>R2 : « Pour mener à bien les activités de l'oral, j'utilise divers matériaux pédagogiques, des supports visuels et audio visuel que je propose selon les objectifs de la séance. Le choix des supports dépend du genre de l'activité c'est-à-dire activités de compréhension ou d'expression orale. »</p> <p>R3 : « En fait, je pense que les activités proposées dans le manuel de la 2AM sont bien structurées, elles s'inscrivent dans le cadre de la séquence, cependant, on sent qu'elles sont répétitives car on demande souvent à l'apprenant d'écouter et comprendre ou de voir et s'exprimer, il n'y a pas vraiment une variation dans le choix des supports.</p> <p>Non, Les activités théâtrales ne figurent pas dans le manuel de la 2AM. »</p>
15	Homme 42 ans	<p>R1 : « En classe j'essaie de suivre l'approche par compétences en m'appuyant sur des textes connus faciles à comprendre et adaptés pour enrichir le vocabulaire de l'apprenant et faciliter leurs tâches pour la découverte de la notion (thème/ point de langue) étudiée. L'oral pour moi est une compétence très importante et difficile à installer, et ses activités ne devront pas être négligées.</p> <p>L'orale vise deux habileté chez l'apprenant « écouter » et « parler », donc j'essaie toujours de répéter les mots clés de chaque séquence pour développer ces habiletés en basant sur l'apprentissage et l'acquisition de ces mots. »</p> <p>R2 : « 1- Choisir un support attirant. 2- Ralentir la vidéo pour assurer la meilleure compréhension possible. 3- Expliquer et expliciter les idées implicites et les mots difficiles à comprendre. 4- Préparer un questionnaire adapté. 5- Exiger la répétition des réponses par le maximum des apprenants. »</p> <p>R 03 : « J'ai une remarque pour la séance de l'oral du</p>

		2 ^{ème} projet, précisément « La fable en prose » que je juge très difficile à comprendre pour la majorité des apprenants qui ont besoin des textes plus simples et plus adapté, de là vient l'idée de les remplacer par des simples pièces théâtrales avec un narrateur et des personnages. »
--	--	---

B. Synthèse des entretiens (Tableau 2)

Thème 2	<u>Intitulé</u> : L'expressivité chez les apprenants.	
	<u>Objectif</u> : Cette partie a pour objectif de révéler la réalité de l'enseignement-apprentissage de l'oral en classe de FLE, les contraintes et les difficultés d'un tel enseignement ainsi que la nature des problèmes d'intelligibilité ou d'expressivité rencontrés chez les apprenants de 2^{ème} A.M. Nous souhaitons aussi savoir si les enseignants de français partagent l'idée que l'enseignement de l'oral à travers le théâtre constituerait un remède contre le blocage verbal observé en cours de FLE.	
Enseignants	Présentation	Discours
1	Femme 22ans	<p>R1 : « Pour que mes apprenants prennent la parole, je les motive en choisissant des activités d'apprentissage ludiques, pouvant améliorer leur prise de parole. Or, mes apprenants restent la plupart du temps passifs et la communication est faible.</p> <p>Je n'arrive toujours pas à concrétiser les objectifs d'une séance de l'oral. »</p> <p>R2 : « Les facteurs d'échec sont divers, on peut citer la peur et la peur excessives remarquées chez nos apprenants lors de leur prise de parole. »</p> <p>R3 : « Oui, le théâtre pourrait être un moyen efficace pour améliorer leur prise de parole. »</p>
2	Femme	R1 : « Pour être franche, je n'arrive pas à les

	22ans	<p>inciter à parler, et ce, malgré les efforts et les moyens déployés, ils sont passifs et démotivés, par conséquent, la communication est faible.</p> <p>Les objectifs ne sont pas atteints. »</p> <p>R2 : « Ce qui entrave la prise de parole est certainement l'insuffisance lexicale, les apprenants n'ont pas le lexique suffisant pour communiquer. »</p> <p>R3 : « Personnellement, je pense que l'activité théâtrale est une tâche compliquée pour nos élèves, ils ne sont pas capables de réaliser une telle tâche. »</p>
3	Homme 23ans	<p>R1 : » Pour les encourager à communiquer, on peut leur proposer des contes, des histoires et des fables connus qui peuvent les motiver.</p> <p>Non, la majorité des élèves n'arrivent pas à s'exprimer et la communication est faible. »</p> <p>R2 : « L'apprenant rencontre des obstacles lors de sa prise de parole, cela est dû aux problèmes psychologiques, timidité, peur, angoisse. »</p> <p>R3 : « Oui, le théâtre peut débloquent leur prise de parole, puis ils peuvent s'entraîner à s'exprimer oralement sans difficulté quand ils sont intégrés dans un groupe de travail. »</p>
4	Femme 23ans	<p>R1 : « Personnellement, je simplifie les questions ou bien l'activité, je donne des notes (bonus) et j'essaie d'expliquer l'importance de l'oral lors des apprentissages.</p> <p>La majorité de mes élèves n'arrivent à s'exprimer en français.</p> <p>La communication orale en classe est relativement faible. Je n'arrive pas à concrétiser</p>

		<p>tout les objectifs. »</p> <p>R2 : « les facteurs d'échec de la communication sont : la timidité et la peur de se tromper, ils ont peur d'être humiliés devant leurs camarades. »</p> <p>R3 : « Oui, le théâtre motive les élèves, j'avais l'habitude de présenter ce genre d'activité pendant les séances de travaux dirigés ou de rattrapage. »</p>
5	Femme 24ans	<p>R1 : « Pour que mes apprenants interagissent sans difficulté je leur propose des situations d'apprentissage concrètes inspirées de leur vie quotidienne, malgré cela, la communication est relativement faible. »</p> <p>R2 : « Je pense que c'est la nature de la matière et la difficulté de son enseignement qui rend la communication orale très faible ou même absente. »</p> <p>R3 : « Non, Je pense que les activités théâtrales ne s'appliquent pas pour le niveau débutant. »</p>
6	Homme 25ans	<p>R1 : « Les interactions en classes de 2am sont faibles, cette passivité devient une routine quotidienne, je n'arrive pas à concrétiser l'ensemble des objectifs de la séance de l'oral, personnellement, je me sens aussi démotivée face à ce genre de situation. »</p> <p>R2 : « Les obstacles empêchant la prise de paroles sont divers, je cite la peur ainsi que l'insécurité linguistique. Pour débloquer leur parole nous devons impérativement travailler sur ça et régler ce problème dès leur jeune âge. »</p> <p>R3 : « Moi je suis pour la pratique théâtrale, cette activité lentement oublié à l'égard des nouvelles activités travaillant beaucoup plus</p>

		l'écrit que l'oral. »
7	Femme 25ans	<p>R1 : « Pour encourager la prise de parole en classe de 2am, je fais souvent recours aux récompenses, en rajoutant des points de plus ou des cadeaux symbolique, mais le hic c'est que je me trouve entrain de travailler avec un groupe d'élèves très restreint, se sont les même éléments qui participent, les autres restent dépendants et passifs.</p> <p>La communication est relativement faible, elle est moyenne. »</p> <p>R2 : « Le principal facteur d'échec de la communication orale est sans doute l'insuffisance linguistique à quoi s'ajoute la nature de la matière étant donnée que le français reste une langue étrangère non-maitrisée par la plupart de nos élèves. »</p> <p>R3 : « Le théâtre pourrait en quelque sorte donner le gout et le plaisir d'apprendre, l'apprenant apprend le français en s'amusant, cela pourrait aussi débloquent leur expression orale. »</p>
8	Femme 26 ans	<p>R1 : « Pour que mes élèves prennent la parole il faut les inciter, les encourager, chercher dans leur savoir et leur faire apprendre le déclic, cela permet de susciter la capacité verbale des apprenants et parfois il faut les récompenser en ajoutant des points, leur donner des cadeaux, des choses symboliques. Malheureusement je n'arrive pas à concrétiser tous les objectifs de la séance. En ce qui concerne la communication orale en classe, j'estime que les apprenants de 2am arrivent relativement à s'exprimer oralement. »</p> <p>R2 : « Le blocage de l'expression en FLE chez</p>

		<p>les élèves est à mon avis dû à l'insécurité linguistique (la peur de l'échec), en plus le milieu social algérien qui est presque dépourvu de la francophonie, on trouve des enseignants qui parlent entre eux en arabe, cela ne pourrait pas encourager l'apprenant à s'exprimer en français avec ses pairs ou son enseignant. »</p> <p>R3 : « Le théâtre semble être une très bonne idée à appliquer dans nos classes, même si sa mise en place demande beaucoup d'efforts mais je pense que ça vaut le coup, ça va vraiment encourager et motiver nos apprenants, donc c'est un surplus bénéfique. »</p>
9	Femme 26ans	<p>R1 : « C'est quasiment impossible de faire parler tous les apprenants, donc, quand il s'agit de prendre la parole et s'exprimer, l'apprenant préfère noter ses idées sur une feuille puis lire sa production avec une voix très basse, franchement je me trouve dans la plupart des cas incapable de maintenir les échanges et de concrétiser les objectifs de l'oral. par conséquent la communication en classe de 2^{ème} A.M. est faible. »</p> <p>R2 : « Ce qui bloque les échanges est certainement, la nature de la matière à enseigner, comment pouvons-nous enseigner l'aspect oral d'une langue étrangère à des apprenants qui arrivent à peine à s'exprimer dans leur langue officielle, je pense aussi que la nature des activités de l'oral proposées dans le manuel ne les encourage pas à prendre la parole. »</p> <p>R3 : « J'enchaîne cette réponse à la réponse précédente et je dirai que l'activité théâtrale est l'un des moyens qui pourrait encourager et faciliter les échanges en mettant l'apprenant</p>

		dans une atmosphère de collaboration et d'échange , il peut dans ce cas débloquent sa parole et développer le plaisir d'apprendre. »
10	Femme 29 ans	<p>R1 : « Assurer le bon déroulement des échanges en classe, n'est pas une tâche facile à réaliser, souvent mes apprenants n'arrivent pas à transmettre la réponse en français, je leur demande de parler en arabe puis je traduis le mot prononcé en français, dans certaines situations je me trouve entrain de présenter un cours magistrale à cause du manque des échanges, la communication est faible et je n'arrive toujours pas à concrétiser tous les objectifs de la séance de l'oral. »</p> <p>R2 : « Personnellement, je vois que la peur de faire des erreurs et le manque de confiance en soie constituent la cause principale du blocage verbal, il ne faut pas oublier aussi que le français est une langue étrangère aussi, donc on peut dire que la nature de la matière et son statut jouent un rôle dans cette incapacité de s'exprimer. Et donc l'apprenant devient démotivé et se lasse rapidement durant le cours. »</p> <p>R3 : « L'activité théâtrale pourrait être un moyen efficace pour débloquent la parole des apprenants, l'apprenant dans ce cas aura la possibilité d'apprendre d'une façon ludique et motivante, cependant, le support texte mis en scène doit être à mon avis rédigé par les apprenants pour faciliter la tâche de la mémorisation. En plus, cette méthode permet aux apprenants de faire face à leur angoisse lors de leur prise de parole. »</p>
11	Femme 32 ans	R1 : « Pour assurer une bonne communication en classe, je choisis des activités stimulantes,

		<p>authentiques et variées qui permettent à mes apprenants de 2AM de comprendre et de prendre la parole, j'essaye aussi d'adapter mon vocabulaire et simplifier les consignes pour encourager leur participation. Ils arrivent relativement à s'exprimer. »</p> <p>R2 : « L'apprenant se sent insécurisé linguistiquement, il sent qu'il n'a pas un bagage linguistique qui lui permet de parler, en plus, la peur lui empêche aussi de s'exprimer devant ses pairs et donc, il préfère garder le silence. Cette situation peut constituer un obstacle au déroulement de la séance et peut également créer un apprenant passif. »</p> <p>R3 : « A mon avis le théâtre est une activité complexe pour les apprenants de 2^{ème} A.M, je pense qu'ils ne sont pas encore prêts pour ce genre d'activité. Par ailleurs on peut faire recours aux chansons, dialogues, des jeux d'écoute et de rimes, etc., qui s'adaptent à leur niveau et les encourage à s'exprimer. »</p>
12	Femme 35 ans	<p>R1 : « Comme je l'avais déjà dit, la communication orale en classe est un point très important pour moi, donc j'opte pour des jeux de communication orale en séance de td, et durant le cours j'essaye de varier les schémas de communication, de développer des expressions de points de vue et encourager l'inter-correction et la reformulation. Malgré cela, la communication ne passe pas et mes apprenants de 2^{ème} A.M. éprouvent énormément de difficultés à s'exprimer oralement. »</p> <p>R2 : « Ce qui empêche dès fois mes apprenants à s'exprimer est l'insécurité linguistique due à leur insuffisance lexicale, ils ont aussi peur de s'exprimer parce qu'ils pensent qu'ils vont commettre des erreurs où finir par parler en langue arabe. Cela entrave l'apprentissage de l'oral. »</p>

		<p>R3 : « Je pense que l'activité théâtrale pourrait remédier aux lacunes des apprenants, ça pourrait les motiver et les encourager à parler dans une atmosphère de détente et de collaboration, de cette façon l'apprenant sentira qu'il est impliqué dans sa propre démarche d'apprentissage. »</p>
13	Femme 36 ans	<p>R1 : « Pour créer une certaine dynamique motivationnelle dans mes classes de 2^{ème} A.M. et inciter mes apprenants à prendre la parole, je fais recours à des récompenses, des points ou des cadeaux, ce qui va influencer positivement sur leur comportements et ça va leur donner une confiance en soie parce qu'ils sentent que leur effort de s'exprimer et valorisé. Je pense que mes apprenants arrivent relativement à s'exprimer. »</p> <p>R2 : « A mon avis, ce qui constitue un obstacle aux échanges et à l'expression orale est l'insuffisance lexicale, la quasi totalité de mes apprenants n'ont pas ce bagage linguistique qui leur permet de construire une phrase correcte et la prononcer oralement, en plus, les activités proposées dans leur manuel, favorisent des réponses courtes, dés fois elles se résument en un seul mot, donc il n'y a pas vraiment une interaction entre enseignant-apprenant où apprenant-apprenant. »</p> <p>R3 : « Bien sûr que oui, le théâtre auparavant faisait parti des activités de l'oral, intégré explicitement dans les manuels, aujourd'hui on remarque clairement sa marginalisation, mais moi personnellement j'essaye de l'intégrer en séances de Travaux dirigés en choisissant des saynètes inspirées de différents contes, fables ou légendes. »</p>

14	Femme 40 ans	<p>R1 : « Il existe plusieurs façons pour motiver les apprenants à s'exprimer, pour mes apprenants de 2^{ème} A.M., j'essaye de les écouter attentivement, leur montrer que je m'intéresse à ce qu'ils disent, j'essaye de comprendre leurs questions, je leur laisse suffisamment de temps pour qu'ils puissent exprimer leurs pensées, et je les encourage en utilisant des expressions comme, bien, très bien, excellent, etc.</p> <p>En séance de l'oral, la communication se limite à un groupe restreint d'élèves, donc les échanges sont faibles. »</p> <p>R2 : « Je pense que la raison principale qui empêche la majorité de mes apprenants à s'exprimer est sans doute, la peur de faire des erreurs, les apprenants ont peur que leurs camarades se moquent d'eux. »</p> <p>R3 : « Je ne pense pas que le théâtre pourrait débloquent la parole des apprenants, parce que justement ce qui leur empêche de s'exprimer c'est leur incapacité de parler en langue française, d'articuler ou d'exprimer des idées, même avec la mémorisation des discours, je pense que c'est difficile d'appliquer une telle activité en classe de 2^{ème} A.M. »</p>
15	Homme 42 ans	<p>R1 : « Pour les 2^{ème} A.M. je prépare des contes et des fables connus par les apprenants pour les motiver à s'exprimer et les inciter à prendre la parole. Mais les objectifs ne sont pas toujours concrétisés à 100% à cause de la faible capacité à échanger et à interagir. »</p> <p>R2 : « La cause principale du blocage est sans doute le manque du vocabulaire et la pauvresse linguistique mais il y a aussi d'autres facteurs comme la nature des activités de l'oral proposées.</p> <p>Les conséquences du blocage verbal sont l'indifférence lors de cette séance, la mal</p>

		<p>compréhension du thème de la séquence. »</p> <p>R3: « Oui, le théâtre pourrait les motiver à s'exprimer à condition que ses répliques soient adaptés selon le niveau des apprenants mais l'enseignant doit les informer de l'obligation de la préparation et de la participation, cela les pousse à se préparer pour s'exprimer oralement. »</p>
--	--	---

C. Synthèse des entretiens (Tableau 3)

Thème 3	<u>Intitulé</u> : Propositions et perspectives.	
	<u>Objectif</u> : Ce thème a pour objectif de rassembler les idées des enseignants à propos de la mise en place d'activités théâtrales. Leurs propositions nous intéressent dans la mesure où nous aurons l'occasion de collaborer afin de concevoir une séquence didactique inédite visant l'amélioration de la compétence orale par l'intermédiaire du théâtre, ce point doit concerner l'une des séquences indiquée dans le manuel scolaire.	
Enseignants	Présentation	Discours
1		<p>R1 : « Je propose des activités parascolaires ayant un lien avec le contenu du programme, c'est ce qui manque dans notre établissement, quand l'élève apprend en dehors des murs de la classe, l'information reste gravée dans leur tête. »</p> <p>R2 : « Pour aborder le théâtre en classe, l'enseignant doit être bien informé sur ce plan artistique et pédagogique, cela dit, qu'il doit suivre un enchaînement séquentiel bien déterminé pour atteindre les objectifs de l'activité.</p> <p>Je choisirais la théâtralisation des fables, vue la nature de l'histoire qui nécessite le jeu de rôle entre les différents personnages de la fable, je préfère commencer par la compréhension de l'écrit et la rédaction des fables. »</p>
2		<p>R1 : « Je propose l'intégration des activités de travaux dirigés dans le manuel scolaire, car cela</p>

		<p>pourrait faciliter la tâche tout en restant dans le même contexte du programme. »</p> <p>R2 : « Aborder le théâtre en classe serait une tâche difficile pour les élèves de 2^{ème} année moyenne. Donc je ne peux pas vous proposer une séquence dédiée au théâtre. »</p>
3		<p>R1 : « Je préfère l'intégration des activités qui peuvent engendrer la motivation en renforçant l'estime de soi, donc j'opterai pour les activités ludiques, et les chansons peuvent être une excellente activité à exploiter en classe. »</p> <p>R2 : « Je suggère une séquence d'initiation au théâtre, commençant par les activités de points de langue ayant un lien avec le thème de la séquence. On doit renforcer leurs acquis en matière de vocabulaire, de grammaire de conjugaison et d'orthographe pour qu'on puisse par la suite entamer la pratique, c'est-à-dire, la mise en scène. »</p>
4		<p>R1 : « Pour améliorer la communication et les échanges en classe de 2^{am}, je propose d'inculquer les activités de type communicatif, et qui nécessitent l'exploitation des supports audio-visuels. »</p> <p>R2 : « Vous savez que l'élaboration de la séquence inédite n'est pas toujours facile à réaliser, donc en matière de conception je préfère suivre le même plan du manuel en changeant seulement le thème, les objectifs et les supports. »</p>
5		<p>R1 : « Ce qui pourrait aider nos élèves à s'améliorer serait peut être des activités de production orale et écrite. On doit consacrer plus de temps pour ce genre d'activité, 1 heure reste un temps insuffisant pour concrétiser tout les objectifs. »</p> <p>R2 : « Pour la séquence, j'en ai aucune idée, je ne pense pas que le théâtre s'adapte à un public débutant. »</p>

6		<p>R1 : « Je propose l'intégration des textes littéraires, et les activités de compréhension, qui peuvent faciliter l'accès à la langue française et l'ouverture sur le monde littéraire et donc l'acquisition de la langue française. »</p> <p>R2 : « Le théâtre en classe de FLE est une excellente idée, pour l'aborder, nous devons exploiter les contes ou bien les fables et les théâtralisés, donc la séquence doit contenir des activités de compréhension de l'écrit puis des écrits collaboratifs et enfin leur mise en scène. »</p>
7		<p>R1 : « Heu ! J'aurai aimé s'il y avait quelques activités artistiques et culturelles, le dessin, la chanson et le théâtre, la peinture, les jeux, création des objets suivant des consignes de création, ce genre d'activité renforce leur créativité, élargit leur imagination et leur permet d'apprendre d'une façon amusante. »</p> <p>R2 : « Vous pouvez opter pour un plan de séquence différent, commençant par une activité d'écriture puis des activités de point de langue pour arriver enfin à améliorer la première production dans le cadre de la pédagogie de réécriture. »</p>
8	Femme 25 ans	<p>R1 : « Je propose d'intégrer des activités et exercices adaptées à l'âge des apprenants et d'introduire des activités diversifiées et motivantes. »</p> <p>R2 : « Pour l'idée à partager avec les collègues je propose de s'inscrire toujours dans le cadre des activités théâtrales et laisser aux élèves libre choix en ce qui concerne le sujet, le genre littéraire, la durée. Cette liberté est un nouveau souffle pour eux. »</p> <p>R3 : « Je propose de suivre le même plan des séquences présentées dans le manuel mais en ajoutant d'autres activités de langues propres à la théâtralisation des fables, parce que c'est la séquence la plus difficile à mettre en place. »</p>

9	Femme 26ans	<p>R1 : « Je propose de varier les supports pédagogiques, et d'intégrer les activités ludiques qui peuvent motiver les apprenants. »</p> <p>R2 : « Je souhaite faire apprendre aux apprenants l'art du théâtre avant leur mise en scène. Leur montrer une vidéo éducative qui représente des apprenants entrain de faire du théâtre en classe. Bon ! pour la séquence, je propose de suivre le même enchainement des activités de la première séquence intitulée ' raconter à travers le conte' mais je suggère d'autres séances pour enseigner les techniques du théâtre et finir avec l'élaboration du texte et sa mise en scène. »</p>
10	Femme 32 ans	<p>R1 : « Je propose de changer l'ordre des activités pédagogiques proposées par la séquence didactique, ou d'intégrer des activités qui contiennent des supports authentiques. »</p> <p>R2 : « Avant d'aborder le théâtre en classe, il faut expliquer aux apprenants qu'est ce qu'une activité théâtrales, cerner les objectifs de la mise en scène et leur montrer des exemples à travers des images ou des vidéos.</p> <p>Pour la séquence, je préfère travailler sur les fables, mes apprenants se lassent rapidement quand il s'agit de 'raconter à travers la fable' car les textes sont un peu difficiles à comprendre. »</p>
11	Femme 35 ans	<p>R1 : « Personnellement, je suggère alléger le nombre d'activités, parce qu'on n'arrive pas à corriger toutes les activités, et se concentrer sur les activités ludiques. »</p> <p>R2 : « Comme je viens de le dire, le théâtre est une activité un peu compliquée pour l'apprenant de 2^{ème} A.M., donc ou bien on ne la pratique pas ou bien on choisi des textes courts avec un vocabulaire facile et adapté. Pour la séquence je choisis de travailler sur des contes connus par les apprenants. »</p>
12	Femme 36 ans	<p>R1 : « Il est préférable de rajouter des activités de type communicatif, favorisant une</p>

		<p>communication réaliste en classe, et les intégrer même parmi les activités de points de langue. Je propose donc les activités théâtrales. »</p> <p>R2 : « Avec une certaine base de français, je suis persuadée qu'il faudrait aborder cette langue avec une attitude esthétique, et le pratiquer avec une façon directe et variée, donc il faut sensibiliser les enseignants et les apprenants aussi sur l'importance d'une telle activité dans l'amélioration de la compétence communicative des apprenants.</p> <p>Je propose de travailler sur les fables, et choisir des textes faciles à mémoriser et à interpréter, mais avant ça il faut initier les apprenants au théâtre et ses principaux techniques. »</p>
13	Femme 40 ans	<p>R1 : « Personnellement, je n'ai rien à suggérer, à part l'allègement du nombre d'activités, je trouve qu'elles sont très nombreuses, et c'est impossible d'achever la leçon en 1 heure. »</p> <p>R2 : « Les pratiques théâtrales en classe doivent être abordées d'une façon souple et éducative, elles doivent avoir un lien avec le contenu de la séquence, donc je propose de théâtraliser les fables, en adoptant un plan de conception totalement différent de celui qui est proposé dans le manuel scolaire, je préfère commencer par une activité de visionnement d'une fable à partir d'un support audio-visuel, cela doit être suivie d'une activité de rédaction comme une étape préparatoire qui va cerner la capacités des élèves à comprendre et à raconter à travers la fable, puis aborder les activités de point de langue nécessaires pour la rédaction finale, puis procéder à la mise en scène de cette même production. »</p>
14	Homme 42 ans	<p>R1 : « Je propose des activités parascolaires, des excursions éducatives faisant partie intégrante du programme, et aussi, diminuer le nombre des</p>

		<p>activités proposées. »</p> <p>R2 : « Pour aborder le théâtre en classe, il faut tout d'abord choisir le palier adéquat, à mon avis, il faut appliquer le théâtre au secondaire, parce que les apprenants à ce stade là auront suffisamment de bagage linguistique qui leur permettent de communiquer à travers le théâtre. »</p>
15	Homme 43 ans	<p>R1 : « J'ai deux propositions, la première c'est de remplacer les fables en prose par des fables sous forme de pièces théâtrales. La deuxième consiste à présenter la séance de la compréhension de l'écrit avant les séances de l'oral. »</p> <p>R2: « Les idées proposées : pour l'expression orale : je propose de choisir une fable connue et laisser aux apprenants la liberté d'imaginer le dialogue entre les personnages et l'insertion des passages narratifs.</p> <p>Pour la compréhension de l'écrit je propose d'améliorer la même fable par l'enseignant selon les besoin des apprenants et les objectifs visés durant la séquence. Pour les points de langue : Choisir des passages de la pièce pour analyser et expliquer chaque point de langue. Pour l'atelier d'écriture : Demander aux apprenants de rédiger une pièce théâtrale en se basant sur une autre fable célèbre. Puis, il convient de faire la mise en scène de la pièce théâtrale par les apprenants au lieu de faire une séance de lecture plaisir. Je préfère de travailler sur tout le projet 02 de la 2^{ème} A.M. »</p>

Annexe 4 :

Textes théâtraux (première mise en scène)

Groupe cd = La cigale et la fourmi

Narrateur cd :

La cigale ayant chanté tout l'été

La Cigale :

Moi, je chante
je suis très heureuse

Moi, je m'amuse
personne ne me taquine.

La fourmi :

j'entends quelqu'un chanter ! Ah, c'est toi madame
La Cigale !

La Cigale : Bonjour ma voisine, je suis très ravie de te voir
aujourd'hui, tu vas bien ? tu vois que je chante pour
toi ?

La fourmi : Non merci, mais vous me dérangez avec ce bruit !

La Cigale : Mais je travaille !

La fourmi : Vous appelez ça du travail ?

Mais qu'est ce que vous allez faire quand l'hiver arrive !
vous n'avez pas de la nourriture

La Cigale : je compte sur mon amie l'hirondelle.

Narrateur cd : L'hiver arrive, la cigale arrête son chant

La Cigale : J'ai faim. Mon amie l'hirondelle m'a certainement
oublié.

Narrateur cd :

La Cigale ayant chanté tout l'été

Se trouva fort dépourvue.

Quand la bise fut venue.

Narrateur 02:

Pas un seul petit morceau.
De mouche ou de vermisseau.

Narrateur 03:

Elle alla crier famine.
Chez la fourmi sa voisine.

La Cigale:

je vais demander à ma voisine la fourmi pour qu'elle
me prête quelques grains.

Narrateur 01:

La Cigale frappe à la porte.

La fourmi:

Oui, il y a quel qu'un ?

Ah ! c'est toi madame la Cigale !!
qu'est ce que vous voulez ! ?

La Cigale:

Pourriez-vous me prêter quelques grains, j'ai faim.

La fourmi:

Mais que faisiez-vous lorsqu'il faisait beau,
alors que je passais mes journées à travailler.

La Cigale:

Mais, je chantais, je travaillais.

La fourmi:

Vous chantiez ! j'en suis fort aise. Eh bien ! dansez
maintenant !!

Groupe 2: La tortue et les deux conords

Narrateur: Il était une fois, une tortue qui s'ennuyait,
elle voulait voyager autour du monde.

La tortue: (voyager! voyager!
au tour du monde, je voyageais
voyager! voyager!
Moi la tortue qui n'a jamais voyagé)
- Je veux tellement voyager, c'est mon plus beau rêve,
Ah! Tiens! Tiens! des conords qui volent.

Conords = Bonjour madame la tortue!

Tortue = Bonjour! je veux juste savoir où vous allez!

Conords = Nous allons porter très loin.

Tortue = Si seulement, je peux vous accompagner.

Conord 2: Mais vous ne pouvez pas voler.

Tortue: Dommage! je voulais tellement voler!

Conord 1: Écoutez, j'ai une idée, que pensez-vous.
si on cherche un gros bâton bien solide, la tortue
s'y accrochera et nous pourrons s'envoler!

Tortue = (voyager! voyager!
au tour du monde je voyageais
voyager! voyager!

Moi! la tortue qui n'a jamais voyager).

Conord 1 = Voilà madame la tortue, accroche bien
et n'ouvre pas ta bouche sinon tu vas tomber.

Tortue = Je suis très heureuse!

Conord 2: Êtes-vous prêts
en y va!

Conord 1: On est prêt, on peut y aller.

Un enfant : Homza ! regarde là haut !
je vois une tortue qui vole ?

Homza : Mais comment ça une tortue qui vole
Tu plaisantes !

Narrateur : La tortue ouvre sa bouche et tombe
en chantant

Tortue : Oui ! je suis la reine, la reine des tortues

Narrateur : La tortue tomba, les enfants s'approcha
d'elle.

Homza : Elle ne bouge plus ! elle est morte.

Conords : Pauvre tortue !
Elle est tombée
Son orgueil l'a tué
Son orgueil l'a tué

Groupe : 103

* Dame belette et le lapin *

* Narrateur 01 : Du palais d'un jeune lapin. Dame belette un beau matin s'enfuit.

* Narrateur 02 : C'était une belle journée, un lapin va à la forêt.

* Monsieur lapin : « Oh ! c'est une belle journée je peux sortir maintenant je vais à la grande forêt ».

* « Oh ! Quelle journée » Quelle belle journée ».

* « Je vais ramasser les fleurs blanches pour ma maison ».

* « Je suis très content ».

* Dame belette : « Oh ! Quelle chance ma maison a été détruite par les orages ».

Maintenant je dois faire une nouvelle maison pour s'ins taller ».

* « Ah ! j'envis un terrain non habité. j'entre pour voir cette maison ».

* « Et ce qu'il ya quelqu'un ici ? ».

* Narrateur 01 : Dame belette s'installa dans la maison du monsieur lapin.

* Monsieur lapin : « Qui est là ? j'entends quelqu'un qui a osé entrer dans ma maison ? »

* Dame belette : « Qui es-tu ? cette maison est à moi. Que fais-tu ici ? »

* Monsieur lapin : « c'est à toi qui es venu dans ma territoire, c'est ma maison ».

* Tu dois sortir immédiatement !

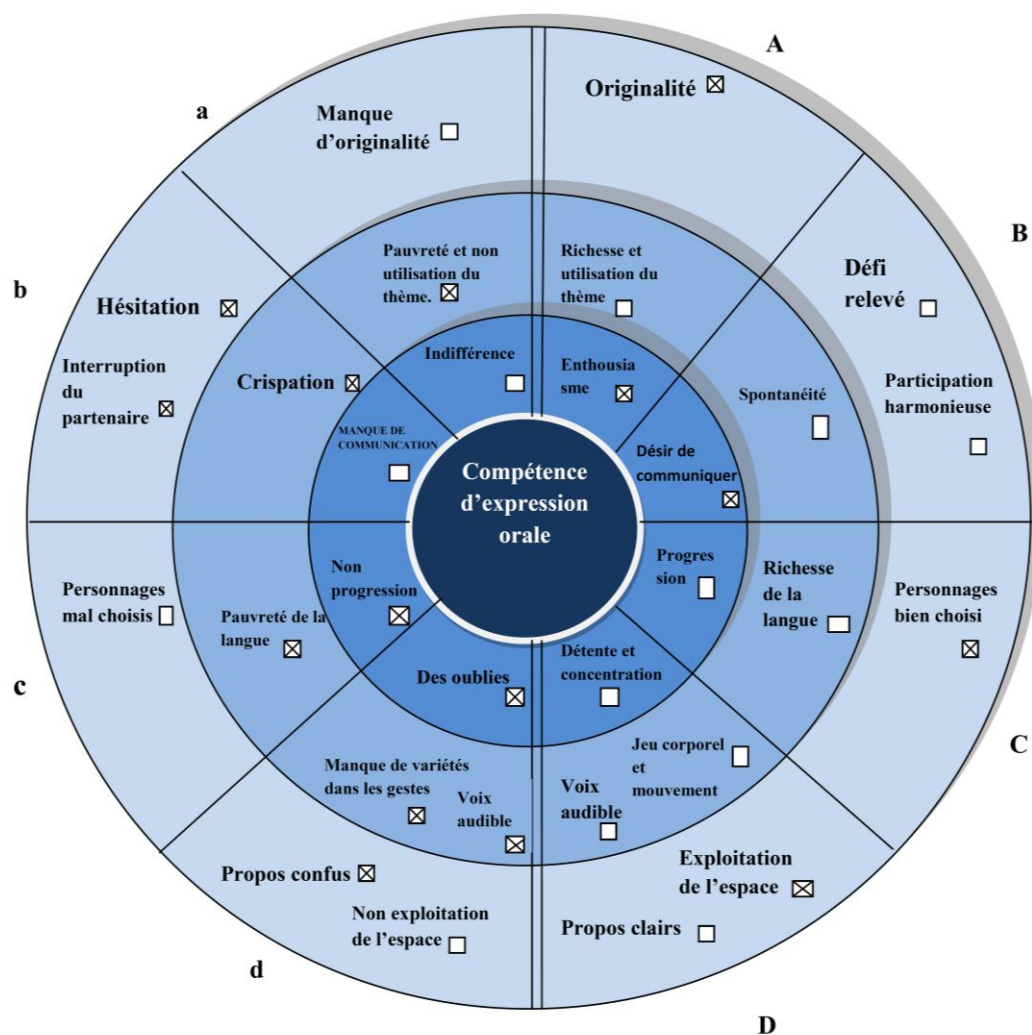
* Narrateur 02 : Monsieur lapin n'est pas content, il est très en colère et il ne veut rien comprendre.

* Monsieur lapin : « Dame belette sort ! vous êtes chez-moi »

* Dame belette : « Non monsieur je refuse de sortir je reste ici, c'est toi qui dois sortir ».

- * Monsieur Lapin : « Cette maison était à mon père »
- * Dame Belette : « Ce n'est pas une raison. Écoute je vais appeler un chat sage il va trouver une solution pour nous deux. Dans le cas où il dira que cette maison m'appartient, tu vas quitter les lieux »
- * Monsieur Lapin : « D'accord je vais l'appeler, je l'ai vu depuis tout à l'heure »
- * Le chat : « Bonjour mes amis qu'est-ce qu'il y a - t-il un problème je vais le régler, vous pouvez compter sur moi »
- * Monsieur Lapin : « Qui monsieur le chat m'a volé ma maison pendant mon absence je veux la récupérer »
- * Dame Belette : « Il ment monsieur le chat, il n'était pas là quand je suis venue » « c'est ma maison »
- * Monsieur le chat : « Mes amis je suis un peu sourd. Approchez-vous pour que je puisse vous entendre »
- * Narrateur : « Il attrapa le lapin et la Belette et les dévora »
- * Narrateur : « Monsieur Lapin et dame Belette moururent d'un seul coup »

Annexe 5 : Grille d'évaluation de la Première mise en scène



A/a : La pertinence.

B/b : Le texte dramatique.

C/c : Le travail d'équipe.

D/d : Le produit théâtral.

Annexe 6 :

Vidéos de la première répétition

Annexe 7 :

Textes théâtraux (produit final)

-1-

Groupe 01 : La Cigale et la fourmi.

Voix :

Narrateur 01 - Narrateur 02 - Narrateur 03.

Décor : Un extérieur, Caban à droite, arbres à gauche.
La fourmi sortira de la cabane et y reviendra tout le long de
l'histoire. (La lumière s'allume, une musique rythmée et résolument
actuelle s'élève. On voit arriver les musiciens par un, puis la
Cigale. tous se trémoussent au rythme de la musique. Un temps).

Narrateur 01 : une voix de Cigale ayant chanté tout l'été.....

La Cigale : (Elle chante) - moi je chante, Je suis très heureuse
Moi je m'amuse, personne ne me tape

La fourmi : - (Elle sort de sa cabane, ce qui a pour effet de
stopper la musique sur le champ. Elle se dirige vers la Cigale
et les musiciens). Mais qu'est-ce que ça passe ? pourquoi de tout
ce bruit ? Vous ne pourriez pas respecter le silence des autres, mais
non ?

La Cigale : - Bonjour madame la fourmi, soyez tolérante, soyez
optimiste, pourquoi vous criez ? c'est l'été ! Permettez moi de
vous rappeler que ne faisons pas de bruit la nuit, ni même le matin
et que nous arrêtons notre travail avant le coucher du soleil.

La fourmi : Du travail ? Vous appelez ça du travail ? Mais malheur
que ferez-vous quand l'hiver viendra et qu'il fera froid
avez-vous de la nourriture ?

La Cigale : - Non ! Cela n'est pas très important, moi j'irai
dancer et chanter. Je voyage, je vous ferai le tour du monde.
Mon ami l'hirondelle m'apportera de la nourriture.

La fourmi : chanter ! Voyager ! Êtes-vous consciente ! mais vous
plausantez ! (La fourmi fait demi-tour et sort.

La Cigale : (La musique reprend et la Cigale chante avec son
orchestre) l'hiver a fini par arriver... J'ai fait
Mon ami l'hirondelle a dû oublier... Que vais-je dev

Narrateur 01 : tandis que la Cigale fait les pas. La
chanter et tout l'été, se trouva fort dépourvu, quand l'

-2-
 Narrateur 02: Pas un seul petit morceau, De mouche ou de vermine.
 Narrateur 03: Elle alla crier famine, chez la fourmi son voisin.

La Cigale: - allan fraper à la maison de la fourmi. (Bruitage: toc, toc, toc) Il y a quelqu'un?

La fourmi: Oui, il y a quelqu'un! Mais qui frappe à la porte? Ah! c'est toi! madame la Cigale, la chanteuse, j'en ai reconnu.

La Cigale: Oui madame la fourmi... bonjour, madame la fourmi... Je viens pour demander...

La fourmi: Me demander quoi? !!

La Cigale: Pourriez-vous me prêter quelque grain pour que je puisse tenir jusqu'au printemps? Je serai très reconnaissante!

La fourmi: Prêtez... Prêtez... vous osez venir demander quelque grain: quelle audace, madame la Cigale!

La Cigale: Oh, non, ne vous inquiétez pas, madame la fourmi. Je vous paierai, avant l'automne, soit d'un animal inoffensif et principal. Mais comment me ferez-vous gagner beaucoup d'argent.

La fourmi: Mais, ma chère, que faisiez-vous l'été, il faisait beau, alors que je passais mes journées à travailler?

La Cigale: Mais... vous le savez très bien: je chantais... je dansais toute la journée.

La fourmi: Vous chantiez, je l'en suis fort aise. Et bien, dansez maintenant.

La Cigale: Oh non! Ce n'est pas possible, je vais mourir de faim, je vais mourir de froid. (La Cigale fait les cent pas, de plus en plus lentement, de plus faiblement).

La fourmi: sortant de chez elle, Eh! la chanteuse! Venez! un peu pas.

La Cigale: Ou... oui. (Elle s'approche de la fourmi avec difficulté).

La fourmi: Je me l'ennuie un peu toute seule à maison. Venez vous me tiendrez compagnie.

La Cigale: c'est... c'est vrai?

La fourmi: Mais oui, c'est bien vrai. Ma télévision est en panne et je n'ai plus de connexion internet. Entrez, entrez. Vous m'apprendrez à chanter un peu pour moi.

La Cigale: moi je chante, je suis très heureux, moi je m'ennuie personne ne m'ennuie.

- La fourmi: moi je chante, je suis très heureux moi je m'amuse
personnes ne me tagine
- Narrateur 03: Comme quoi, vous le voyez bien.
- " 03: En changement à la fin.
- " 02: tout est bien qui fini bien.

Groupe 02: La Tortue et les deux canards.

Personnages: La tortue, Deux canards, Deux enfants.

* Le narrateur: Il était une fois, une tortue qui s'ennuyait, elle voulait voyager autour du monde.

* La tortue: (chante):

voyager ! voyager !
autour du monde je voyageais
voyager ! voyager !

Moi la tortue qui n'a jamais voyagé.

- Je veux tellement voyager, c'est mon plus beau rêve, que dois-je faire pour le réaliser?

Ah ! Tiens ! Tiens ! des canards qui volent

* Canards: Bonjour Madame la Tortue !

* La tortue: Bonjour ! je veux juste savoir où vous allez !

* Canard 1: Nous allons partir très loin, découvrir les horizons.

* La tortue: Si seulement, je peux vous accompagner, c'est mon rêve

* Canard 2: Mais vous ne pouvez pas voler, vous ne pouvez même pas courir

* Narrateur: Madame la Tortue se sentait triste, et commence à perdre espoir

* La tortue: Dommage ! Je voulais tellement avoir des ailes pour pouvoir voler, je pense que ce rêve ne va jamais se réaliser

* Canard 1: Écoutez j'ai une idée, que pensez-vous si on cherche une gros bâton bien solide. La tortue s'y accroche et nous pourrions s'envoler!

* La tortue: voyager! voyager!
au tour du monde je voyagerai
voyager! voyager!

Moi la tortue qui n'a jamais voyagé

* Canard 1: Voilà madame la tortue, accroche bien, et n'ouvre pas ta bouche sinon tu va tomber.

* La tortue: Je suis très heureuse! c'est un rêve pour moi.

* Canard 2: Êtes-vous prêts, en y va!

Canard 1: on est prêt on peut y aller.

* Un enfant: Hamza! regarde là haut! je vois une tortue qui vole

* Hamza: Mais - comment ça une tortue qui vole, tu plaisantes!

Ah! c'est vrai c'est une tortue, c'est la reine des tortues!

* Narrateur: La tortue ouvre sa bouche et tombe en chantant

* La tortue: Qui! je suis la reine la reine des tortues.

* Narrateur: La tortue tombe, les enfants s'approche d'elle.

* Hamza: Elle ne bouge plus, elle est morte.

* Les Canards: Pauvre tortue
Elle est tombée
Son orgueil l'a tué.
Son orgueil l'a tué.

* La tortue: Oh! je pense que la prochaine fois, je prendrai un parachute!

*Coro 03: Le chat, La Belette et le petit Lapin

→ Personnages: Monsieur Lapin, Dame Belette

Monsieur le chat. Narrateurs

→ Narrateur 1: Du palais d'un jeune lapin, Dame Belette, un beau matin s'empara

Narrateur 2: C'était une journée bien ensoleillée

le lapin décida de se promener dans les bois

Monsieur Lapin: Sortant de son terrier -

- Qu'il fait beau aujourd'hui! je pense que je vais me balader un petit peu dans les bois

j'espère qu'ils vont pas me tirer dessus!

(Il gambade et chante):

c'est le printemps

oh printemps

quel beau temps

je suis très content

- Il murmure: "Mais si j'allais pour décorer mon terrier!"

Dame Belette, entrant, voit pointue

je suis malchanceuse, ma maison a été complètement démolie à cause de l'orage: je doit trouver

une nouvelle maison au plus vite possible

A tiens! un terrier! je vais m'installer ici

j'aime bien les lieux! Allons voir jusqu'au fond du terrier! Quelqu'un! Quelqu'un!

Non personne ... Quelle chance!

je crois qu'il est bien abrité des vents!

j'y dormirai mon aise

Monsieur Lapin - qui revient

- Très belles les fleurs des bois! très délicieuses!

Et maintenant je vais me reposer un petit peu

je me sens fatigué! Mais ... quoi!

C'est qui? quelqu'un chez moi! On dirait que

c'est une belette avec son museau pointu!

Mais qu'est ce qu'elle fait dans ma maison!

(s'approchant) Que faites-vous chez moi dame

Belette?

Dame Belette - Bonjour! Comment! chez vous!

mais je suis chez moi!

Narrateur 1 - Quelle mauvaise surprise pour monsieur Lapin! Qu'est-ce qu'il fait maintenant?

Narrateur 2 - Une mauvaise surprise pour Dame Belette va-t-elle quitter le terrier?

Monsieur Lapin - Dame Belette, je vous ordonne de sortir d'ici bien vite, vous êtes chez moi?

je ne vous ai pas autorisé d'entrer

Dame Belette - je ne vais pas sortir! C'est ma maison, j'ai trouvé personne quand je suis venue

j'y reste, en plus ce terrier est bien trop petit pour vous!

Monsieur Lapin: C'est la maison de mon père, Dame Bellette

Dame Bellette: Ce n'est pas une raison.

Monsieur Lapin: (C'est très en colère. Mais si, dame Bellette, tu sors de ma maison ou j'appellerai les rats

Il crie: Ma maison, je veux ma maison

Il faut me la rendre

Dame Bellette: Écoutez monsieur Lapin, nous devons se mettre d'accord! Je connais un gros chat très malin, Nous allons lui raconter. Il va trouver une solution et dira qui de nous deux à raison

Monsieur Lapin: D'accord, dame Bellette, je n'ai pas le choix mais si monsieur le chat dit que la maison est à moi, vous allez me la rendre

Dame Bellette: C'est entendu, Appelons-le, il n'est pas loin, je l'ai vu depuis tout à l'heure!

Monsieur le chat: (Le chat entrant, bris doux).

Me voilà, mes enfants, vous m'avez appelé!

Que voulez-vous! y a-t-il un problème à régler?

Monsieur Lapin: Dame Bellette m'a pris ma maison, pendant que j'étais au bois, elle veut pas me le vendre et pourtant c'était la maison de mon père.

Dame Belette Mais m'excusez le chat ! Il n'y avait personne dans le trou, personne ! C'est ce qui prouve que ce dernier lui appartient.

Monsieur Lapin : je veux ma maison !

Monsieur Le chat : (très doux)

Mes enfants --- je suis vieux, je suis un peu sourd. Approchez un peu, encore ! encore !

①

Le narrateur 01 : Le Lapin et la Belette s'approchent du chat.

Narrateur 02 : Le chat donne un coup de patte à droite et à gauche !

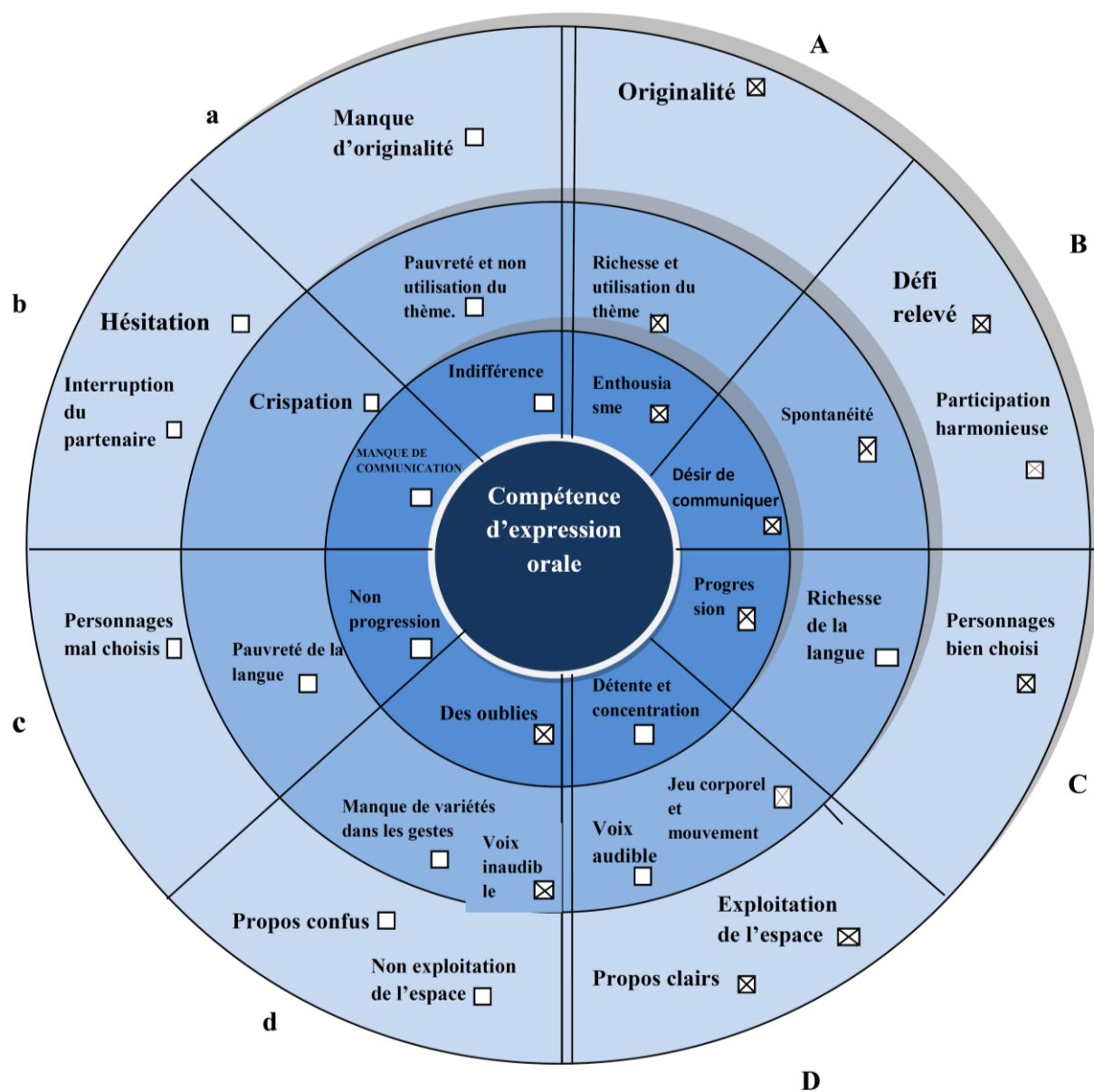
Narrateur 01 : Monsieur Le Lapin et dame Belette tombent !

Monsieur le chat : tiens ! tiens ! cette fois, vous verrez d'accord ! je ferai ce matin un délicieux festin.

Annexe 8 :

Vidéos de la deuxième répétition

Annexe 9 : grille d'évaluation de la deuxième mise en scène.



A/a : La pertinence.

B/b : Le texte dramatique.

C/c : Le travail d'équipe.

D/d : Le produit théâtral.

Table des matières

Table des matières

❖ Sommaire	
❖ Introduction générale	7-13
Première partie : Cadre théorique et conceptuel.	
Chapitre I : La place de l'oral dans le temps et dans l'espace	14-42
Introduction	14
I- LA PLACE DE L'ORAL DANS LES DIFFERENTES METHODOLOGIES	15
A- La méthode naturelle	15
B- La méthodologie traditionnelle	18
C- La méthodologie directe	20
<i>1- Méthode directe</i>	21
<i>2- Méthode orale</i>	21
<i>3- Méthode interrogative</i>	22
D- La méthodologie active	23
E- La méthodologie audio-orale	24
F- La méthodologie audio-visuelle	26
G- L'approche communicative	28
<i>1- Caractéristiques de l'approche communicative</i>	29
<i>2- Principes de l'approche communicative</i>	29
<i>3- Application de l'approche communicative</i>	29
<i>4- Procédure</i>	30
H- La perspective actionnelle	31
<i>1- Deux modélisations théoriques de la perspective actionnelle</i>	33
I- L'approche par compétences	34
J- L'approche éclectique	36
II- L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN CLASSE DE FLE	37
A- Le statut de l'oral dans les nouveaux programmes officiels algériens du cycle moyen	38
B- La place de l'oral dans le manuel de 2^{ème} Année Moyenne (2^{ème} AM)	40
Conclusion	42
Chapitre II : Pratiques orales en classe de FLE.	43-68
Introduction	43
I- L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN CLASSE DE « FLE » AU COLLEGE	44
A- Définition de l'oral	44
B- Quel oral enseigner?	45
<i>1- L'oral moyen d'expression</i>	46
<i>2- L'oral moyen d'enseignement</i>	47
<i>3- L'oral objet d'enseignement</i>	47
<i>4- L'oral objet d'apprentissage</i>	47

<i>5- L'oral moyen de communication</i>	48
II- LA COMPREHENSION ORALE AU COLLEGE	49
A- Pratiques de compréhension orale	51
III-LA PRODUCTION ORALE AU COLLEGE	53
A- Pratiques de production orale	54
IV-LES SPECIFICITES DE L'ORAL	56
A- Les traits de l'oralité	57
<i>1- Les pauses</i>	57
<i>2- Le rythme</i>	57
<i>3- L'intonation</i>	57
B- Le jeu social	58
C- Le corps	59
V- LA PRISE DE PAROLE ET L'INTERACTION VERBALE EN CLASSE DE FLE	60
A- L'organisation de l'interaction verbale	61
B- Typologie de l'interaction verbale	63
<i>1- L'interaction verbale</i>	63
<i>2- L'interaction non-verbale et para-verbale</i>	64
<i>3- L'interaction exolingue</i>	64
VI-ACCOMPLIR DES TACHES A TRAVERS LES STRATEGIES DE L'INTERACTION ORALE	64
A- Stratégie de JIGSAW (JIGSAW ou PUZZLE)	65
B- Stratégie (PENSER- COMPARER-PARTAGER)	65
C- Stratégie de la galerie de la marche ou dite (stratégie du Souk)	66
D- Stratégie de la table ronde	66
E- Stratégie des quatre coins	66
Conclusion	68
Chapitre III : L'apprentissage du FLE par l'action	69-85
Introduction	69
I- DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE A LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	70
II- LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DEFINIE PAR LE CECR	72
III- LES GRANDS PRINCIPES DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	75
A- Qu'est-ce qu'une tâche ? Qu'est-ce qu'une action ?	76
B- Types de tâches	76
IV- L'UNITE DIDACTIQUE DANS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	77
V- DYNAMISER L'ORAL PAR LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	79
VI- LE SCENARIO D'APPRENTISSAGE-ACTION (C'EST QUOI ? C'EST POURQUOI ? C'EST COMMENT ?)	80
A- Qu'est-ce que c'est un scénario-pédagogique d'action	81
B- A quoi sert le scénario d'action ?	81
C- Comment procéder à un scénario en classe ?	82

VII- EVALUER LA PRODUCTION ORALE DANS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	83
Conclusion	85
Chapitre IV: L'action théâtrale pour dédramatiser l'oral	86-108
Introduction	86
I- LE THEATRE AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL AU COLLEGE	87
A- Définition	88
B- Pourquoi faire du théâtre en classe de FLE ?	89
C- Qu'est ce qui fait du théâtre une activité ludique déclencheuse de la parole ?	91
II- LE TEXTE THEATRAL ET LES REGLES DE SA MISE EN SCENE	93
A- Le contrat d'apprentissage	94
B- Espace théâtral	95
<i>1- L'espace scénique</i>	95
<i>2- L'espace dramaturgique</i>	95
C- Le texte dialogué	95
D. Didascalies et éléments de représentation sur scène (gestes, mimique, décor)	96
III- L'IMPORTANCE DU DRAME ET DE LA FICTION THEATRALE DANS L'ACQUISITION DU FLE	98
A- Sur le plan linguistique et gestuel	99
B- Sur le plan affectif et motivationnel	100
C- Sur le plan collaboratif.	101
IV- LA COMMUNICATION THEATRALE	101
A- Niveaux de communication théâtrale	102
V- LE ROLE DE L'ENSEIGNANT DANS L'ATELIER DE THEATRE EN CLASSE DE FLE	104
VI- ÉVALUER LA PRATIQUE THEATRALE EN FLE	106
Conclusion	108
Deuxième partie : Le cadre pratique	
Chapitre I : Méthodologie et instruments de recherche.	109-119
Introduction	109
I- TYPE DE RECHERCHE.	111
II- CRITERES DE LA VISEE	112
III- CRITERES DE PRELEVEMENT	113
IV- TYPE DE VARIABLES.	114
A. Variables dépendantes et indépendantes	114
B. Variables macro- et microsociologiques, stratégiques, individuelles	114
V- LA POPULATION ETUDIEE	115

VI- TYPES DE METHODE	116
A. L'observation	116
B. L'expérimentation	116
VII- OUTIL DE RECHERCHE	117
Conclusion	119
Chapitre II : Déroulement de l'expérimentation.	120-176
Introduction	120
I. PHASE PRE EXPERIMENTALE	121
A. Entretien individuel semi-directif	121
B. Objectifs de l'entretien	122
C. La préparation et la conduite de l'entretien	123
D. L'échantillonnage	124
E. Guide d'entretien	125
F. Compte rendu et analyse globale des entretiens	127
G. Analyse statistique des entretiens	128
II. PHASE EXPERIMENTALE	133
A. Objectifs de l'expérimentation	133
B. Présentation et description de l'échantillon	134
C. Le lieu de l'expérimentation	134
D. Conception d'une séquence didactique inédite « Fables théâtralisées »	135
1. <i>Activité d'introduction de la séquence</i>	141
2. <i>Activité d'écriture collaborative</i>	148
3. <i>Première mise en scène.</i>	150
4. <i>Séance de remédiation n°1 : Activité d'expression orale</i>	152
5. <i>Séance de remédiation n°2 : Activités de correction phonologique</i>	154
6. <i>Séance de remédiation n°3 : Activité de vocabulaire (lexique de la fable).</i>	158
7. <i>Séance de remédiation n°4 : Activité de vocabulaire (figures de style)</i>	161
8. <i>Séance de remédiation n°5 : Activité de grammaire (discours rapporté)</i>	164
9. <i>Remise en forme du texte de théâtre</i>	167
10. <i>Préparation et répétition théâtrale</i>	169
11. <i>Mise en scène du texte écrit</i>	171
III. PHASE POSTE EXPERIMENTALE	173
A. Evaluation des saynètes présentées	173
Conclusion	176
Chapitre III : Analyse et interprétation des données	177-191
Introduction	177
I. DEMARCHE GLOBALE DE L'EXPERIMENTATION	178
A. Sur le plan interculturel, linguistique et gestuel	178

<i>1. Le théâtre, le verbal et le langage du corps</i>	178
B. Sur le plan affectif et motivationnel	180
<i>1. Degrés de motivation et d'affectivité (réactions et interactions)</i>	181
C. Sur le plan socio-affectif	182
<i>1. La place de l'apprenant au sein du groupe de travail et sa relation avec ses pairs</i>	183
D. Apports interculturels	185
II. ANALYSE STATISTIQUE COMPARATIVE DU RENDEMENT SCOLAIRE DES APPRENANTS EN MATIERE DE FLE	186
A. Rendement du premier trimestre (Avant la mise en scène)	186
B. Rendement du deuxième trimestre (Après la mise en scène)	187
C. Résultat final	188
III. L'APPORT DE L'EXPERIMENTATION	189
Conclusion	191
Chapitre VI : Difficultés, utilités et limites de la recherche.	192-203
Introduction	192
I. DIFFICULTES AU NIVEAU METHODOLOGIQUE	193
II. DIFFICULTES AU NIVEAU DU CHOIX DE L'OBJET D'ETUDE	194
III. CONTRAINTES TECHNIQUES.	195
IV. UTILITE DE LA RECHERCHE	196
A. Pour les enseignants	197
B. Pour l'institution	198
V. LES LIMITES DE LA RECHERCHE	199
VI. RESULTATS OBSERVES ET INFIRMATION OU CONFIRMATION DE NOS HYPOTHESES	200
VII. PERSPECTIVE DE LA RECHERCHE	201
Conclusion	203
Conclusion générale	204
Bibliographie	208
Annexe	216
Table des matières	263
Résumé	

Résumé

Résumé

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'oral, nous nous intéressons particulièrement à la production orale des apprenants, ainsi que les moyens à mettre en œuvre pour surmonter les difficultés de leur prise de parole, remarquées surtout chez les apprenants du cycle moyen. Notre étude est née de ce constat unanime d'échec en matière de l'oral. De ce fait, nous avons proposé d'inculquer le théâtre et d'encourager sa pratique en classe de FLE.

Pour mesurer le degré de faisabilité d'une telle démarche ludico-actionnelle, nous avons effectué une expérimentation avec un échantillon de 16 apprenants de 2^{ème} année moyenne, l'objectif étant de former un apprenant actif acteur de son propre processus d'apprentissage, les résultats ont démontré que la pratique théâtrale est un moyen efficace qui se met au service de l'enseignement de l'oral.

ملخص

يعد عملنا البحثي جزءاً من التعليم الشفهي، فنحن مهتمون بشكل خاص بالإنتاج الشفهي للمتعلمين، بالإضافة إلى الوسائل التي يجب وضعها للتغلب على صعوبات التواصل، خاصة لدى متعلمي الطور المتوسط. ولدت دراستنا من هذه الملاحظة المتعلقة بفشل التعبير الشفهي. لذلك، اقترحنا ادماج المسرح وتشجيع ممارسته في قسم اللغة الفرنسية.

لقياس درجة فعالية مثل هذا النهج الممتع، قمنا بإجراء تجربة على عينة مكونة من 16 متعلماً من السنة الثانية متوسط، والهدف من ذلك هو تكوين تلميذ نشط وفعال في عملية التعلم الخاصة به، أظهرت النتائج أن الممارسة المسرحية هي وسيلة فعالة تستخدم في التدريس الشفهي.

Abstract :

Our research work is part of the didactics of oral, we are particularly interested in the oral production of learners, as well as the means to be implemented to overcome the difficulties of their speaking, noted especially in middle cycle learners. Our study was born from this unanimous observation of oral failure. Therefore, we proposed to inculcate the theater and to encourage its practice in class of FLE.

To measure the degree of feasibility of such a fun-action approach, we carried out an experiment with a sample of 16 learners of 2nd average year, the objective being to train an active learner.